

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

Eliana Maria Gradim Fabron

A VOZ COMO RECURSO DIDÁTICO:
RECONHECIMENTO E JULGAMENTO DE SUAS QUALIDADES

Marília – SP
2005

Eliana Maria Gradim Fabron

A VOZ COMO RECURSO DIDÁTICO:
RECONHECIMENTO E JULGAMENTO DE SUAS QUALIDADES

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote.

Marília - SP
2005

F131v Fabron, Eliana Maria Gradim.
A voz como recurso didático: reconhecimento e julgamento de suas qualidades/ Eliana Maria Gradim Fabron. – Marília, 2005.
151 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2005.
Bibliografia: f. 123-131
Orientador: Profº. Drº. Sadao Omote

1. Professor - Voz. 2. Professor –Voz- Didática . I. Autor.
II. Título.

CDD 371.13

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP - Campus de Marília.

Bibliotecária responsável: Vanda Maria Silveira Reis Fantin

Eliana Maria Gradim Fabron

A VOZ COMO RECURSO DIDÁTICO:
RECONHECIMENTO E JULGAMENTO DE SUAS QUALIDADES

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Marília, 25 de fevereiro de 2005.

Banca Examinadora

Presidente e Orientador:

Prof. Dr. Sadao Omote
UNESP - Universidade Estadual Paulista
Campus de Marília

2º Examinador:

Profª. Dra. Léslie Piccolotto Ferreira
Pontificia Universidade Católica de São Paulo

3º Examinador:

Dra. Alcione Ghedini Brasolotto
USP - Universidade de São Paulo

4º Examinador:

Dra. Sandra Regina Gimenez-Paschoal
UNESP - Universidade Estadual Paulista
Campus de Marília

5º Examinador:

Dr. Dagoberto Buim Arena
UNESP - Universidade Estadual Paulista
Campus de Marília

"(...) há que saber o tom
e entoar bem certo a melodia
o povo enxerga a luz de uma voz sincera
e canta com ela em sintonia."

("Cantoria" de Paulinho da Viola e
Hermínio Bello de Carvalho)

DEDICATÓRIA

Aos queridos Carolina, Guilherme e Gustavo, a expressão mais pura do meu amor!

Ao Toninho, com todo o meu amor!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao Professor Dr. Sadao Omote, pela orientação nesse trabalho, e por ter participado da minha vida acadêmica desde o seu início, colocando “problemas” na minha mente, promovendo orientações, reflexões, incentivo, compreensão e amizade. Para mim, um exemplo de educador, pesquisador e de SER HUMANO. Todo o meu respeito, carinho e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Não poderíamos deixar de agradecer a colaboração, incentivo e companheirismo recebidos ao longo da realização desse trabalho.

À Profa. Dra. Lésle Piccolotto Ferreira, que há muitos anos vem acompanhando minha carreira na Fonoaudiologia/Educação, desde a graduação, no mestrado e agora no doutorado. Meu carinho e minha satisfação de poder contar com contribuições tão qualificadas.

À Dra. Sandra Regina Gimenez-Paschoal, que com seu olhar detalhado atribuiu ao trabalho uma qualidade acadêmica enriquecedora. Sou grata por tê-la ao meu lado, seu apoio e sua amizade.

Aos participantes, titulares e suplentes, da banca da defesa que prontamente responderam ao convite e se dispuseram a fazer sua leitura crítica do trabalho: Dra. Alcione Ghedini Brasolotto, Dr. Dagoberto Buim Arena, Dra. Maria Inês Pegoraro-Krook, Dra. Emilse Aparecida Merlin Servilha, Dr. Eduardo José Manzini, além da Profa. Dra. Lésle Piccolotto Ferreira e da Dra. Sandra Regina Gimenez-Paschoal.

Aos amigos pelo Departamento de Fonoaudiologia da UNESP de Marília Luciana Tavares Sebastião, Eliane Maria Carril Delgado-Pinheiro e Osni Lázaro Pinheiro, Lourenço Chacon Jurado Filho, Viviane Cristina de Castro Marino, que estiveram presentes nas diversas etapas da minha vida e durante a realização desse trabalho, refletindo e discutindo sobre artigos, estatística, observando detalhes da organização da tese, realizando anotações importantes na qualificação e muito mais. Vocês foram imprescindíveis.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa “Diferença, desvio e estigma”, pelas diversas discussões sobre o projeto da pesquisa e especialmente à amiga Débora S. Correia, na época estudante da Pedagogia que, sempre com um sorriso no rosto, esteve disposta a cooperar em qualquer fase do trabalho e à Luciana Ramos Baleotti, que podia me atender a qualquer momento.

Às minhas ex-alunas Gisele Rodrigues dos Santos, Renata Pelosos Gelamo e Hanily Heliane das Santos, que por acompanharem períodos da minha carreira participaram de alguns dos procedimentos dessa pesquisa com o desejo de aprender e poder ajudar no que fosse preciso.

À fonoaudióloga Cristiane Faccio Gomes, pela realização das entrevistas junto aos professores. Trabalho feito com cautela e dedicação. O meu muito obrigado.

Aos professores Stéfano Fioravanti Neto e Elci Soares Fioravanti, professores e meus vizinhos, agradeço imensamente a participação nas longas discussões sobre os recursos didáticos e na correção gramatical do texto.

Aos bibliotecários Vanda Maria Silveira Reis Fantin, Maria Luzinete Euclides, Aracy Cristina R. Teruel Silva, Ilma Marques Burle Binatto, Lair dos Santos Soares, Sonia Faustino do Nascimento da Silva, que estiveram dispostas a encontrar novos caminhos na busca da literatura e também na elaboração da ficha catalográfica.

À Juliana Massad Christen e Markus Christen, que mesmo longe, empenharam-se no apoio ao *summary* da pesquisa.

À Aparecida Iracema Torres Coutinho, Maria de Cássia Morroni de Souza e Neuza Aparecida Ferreira Rodolpho, secretárias do CEES, sempre por perto na tentativa de não deixar falhar nada. Muito obrigado.

À Sylvia Helena Morales Horiguela de Moraes, pelo apoio constante no Escritório de Pesquisa, e também aos diversos funcionários da FFC – UNESP - Campus de Marília, que seguem ao nosso lado no dia-a-dia e que sabemos que fazem a diferença nas nossas vidas.

Aos funcionários da seção de Pós-graduação da FFC- UNESP – Campus de Marília, que nesses anos de estudo procuraram nos atender com dedicação, em especial a Iara Marisa Prado Nunes.

À Comissão de Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Campus de Marília, pelo apoio financeiro no período de coleta de dados.

Aos meus familiares de sangue, em especial aos meus pais Raul (*in memorian*) e Uliana, que me ensinaram a sonhar, mas após o sonho, buscar realizá-lo.

Aos meus familiares de coração, em especial à minha sogra Ermides, que nos poupa com o seu carinho.

Aos meus amigos pessoais, de Marília e Toronto, que estiveram ao meu lado incentivando-me, procurando ajudar no que fosse possível e querendo saber “em que pé estava o trabalho, pois já não podíamos mais nos encontrar e bater um papo”.

Aos quase 300 participantes dessa pesquisa: alunos, professores, amigos, conhecidos, colegas, pessoas que se propuseram a realizar alguma parte da pesquisa, acreditando no incentivo à pesquisa, no desenvolvimento do conhecimento acadêmico.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente participaram da realização desse trabalho e que não foram denominados aqui, por falha nossa.

FABRON, E. M. G. **A voz como recurso didático**: reconhecimento e julgamento de suas qualidades. 2005. 151f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2005.

RESUMO

A voz do professor, como um recurso didático, vem sendo objeto de estudo por diversos pesquisadores, principalmente na área da Fonoaudiologia. Os trabalhos encontrados na literatura apresentaram enfoques inicialmente orgânicos, buscando a patologia da voz dos professores; passaram por uma visão preventiva com a preocupação de oferecer aos professores ações de promoção de saúde vocal; mais recentemente, pôde-se encontrar trabalhos voltados para o papel da voz como mediador da interação entre professores e alunos, e para a expressividade da voz nesse processo. Na área da Educação, o uso da voz pelo professor é destacado nas entrelinhas, com afirmações de que a voz do professor não pode ser monótona, deve ter boa intensidade e melodia.

O presente trabalho foi desenvolvido por meio de dois estudos: o estudo 1 teve como objetivo verificar o reconhecimento que professores e alunos tinham do uso da voz como um recurso didático pelo professor e o estudo 2, verificar a agradabilidade e a qualidade didática da voz utilizada como um recurso didático, pelo suposto professor e, a possível relação entre eles.

O estudo um teve como participantes 48 professores e 114 alunos do Ensino Médio de escolas públicas e privadas da cidade de Marília-SP. Para a coleta de dados foram utilizados três procedimentos diferentes: questionário, *checklist* de recursos didáticos e entrevistas com os professores. A análise dos dados permitiu constatar que professores e alunos reconheciam a voz como um recurso didático. Entretanto, na comparação dos dados, a voz foi significativamente mais lembrada pelos professores. Além dos cuidados com a saúde vocal, os professores apontaram diversas formas de utilização da voz como recurso didático. A aplicação de mais de um material para buscar o mesmo objeto de pesquisa foi de grande importância e proporcionou maior confiabilidade aos dados.

No estudo dois, participaram como sujeitos 25 alunos do Curso de Fonoaudiologia da UNESP de Marília, os quais julgaram a agradabilidade e a qualidade didática de 101 vozes de supostos professores do Ensino Médio. As vozes foram gravadas, editadas e apresentadas para julgamento. A análise dos dados permitiu verificar que os alunos julgaram as vozes sempre mantendo um consenso no que consideravam agradável ou não. Os resultados mostraram que algumas vozes foram classificadas sistematicamente como muito agradáveis e outras receberam baixa pontuação, consideradas pouco agradáveis. Da mesma forma, o julgamento da qualidade didática da voz utilizada pelo professor apresentou respostas sistemáticas quanto à qualidade boa ou ruim. Além disso, houve correlação positiva entre a agradabilidade e a qualidade didática das vozes.

Palavras-chave: Voz. Professor. Recurso didático.

FABRON, E. M. G. The voice as a didactic resource: acknowledgment and judgment of its qualities. 2005. 151f. Dissertation (Doctorate in Education) – Faculty of Philosophy and Sciences, University of Sao Paulo State, 2005

SUMMARY

The teacher's voice, as a didactic resource, has been object of study by several researchers, mainly in the field of Speech Pathology. The researches found in literature have presented initially organic focuses, looking for the pathology of the teachers' voice; they have gone through a preventive vision, with the concern of offering to the teachers actions that promote vocal health; recently, we could find studies turned to the role of the voice as mediator of the interaction between teachers and students, and for the expressiveness of the voice in this process. In the field of Education, the use of the voice by the teacher is described with statements that the teacher's voice cannot be monotonous, it must have good intensity and melody.

The present work has been developed by two studies: study 1 had as objective to verify the acknowledgment that the teachers and students had of the use of the voice as a didactic resource by the teacher and study 2, to verify the agreeability and the didactic quality of the voice utilized as a didactic resource by the would-be teacher and the possible relationship between them.

Study 1 has had as participants 48 teachers and 114 students of the Secondary Education of public and private schools of the city of Marília-SP. Three different procedures were used to collect the data: questionnaire, checklist of didactic resources and interviews with the teachers. The analysis of the data has allowed observing that teachers and students acknowledged the voice as a didactic resource. However, in the comparison of the data, the voice has been significantly remembered among the teachers. Besides the care with vocal health, the teachers have pointed several ways of using the voice as didactic resource. The application of more than one material to look for the same object of research has been of great importance and has provided greater reliability to the data.

In study 2, twenty five students from the Speech Pathology course of UNESP of Marília, judged the agreeability and didactic quality of 101 voices of would-be teachers from the Secondary Education. The voices have been recorded, edited and presented for judgment. The analysis of the data has allowed verifying that the students have judged the voices by always keeping a consensus as to what they considered agreeable or not. The results have shown that some voices were systematically classified as very agreeable and others received low punctuation, considered less agreeable. In the same way, the judgment of the didactic quality of the voice utilized by the teacher has presented systematic responses as to the good or bad quality. In addition, there has been positive correlation between agreeability and didactic quality of the voices.

Keywords: Voice. Teacher. Didactic resource.

FABRON, E. M. G. **La voix comme recours didactique**: reconnaissance et jugement de ses qualités. 2005. 151f. Thèse (Doctorat en Éducation) – Faculté de Philosophie et Sciences, Université de l'Etat de Sao Paulo, 2005.

RÉSUMÉ

La voix du professeur, comme un recours didactique, continue à être objet d'étude par plusieurs chercheurs, principalement dans le domaine de la Phonoaudiologie. Les travaux trouvés dans la littérature ont présenté des focus initialement organiques, cherchant la pathologie de la voix des professeurs; ils ont passé par une vision préventive avec la préoccupation d'offrir aux professeurs des actions qui prévinssent les troubles vocaux; plus récemment, on a pu trouver des travaux tournés au rôle de la voix comme médiateur de l'interaction entre des professeurs et des étudiants, et pour l'expressivité de la voix dans ce processus. Dans le domaine de l'Éducation, l'usage de la voix par le professeur est détaché dans les interlignes, avec des affirmations que la voix du professeur ne peut pas être monotone, elle doit avoir bonne intensité et mélodie.

Le présent travail a été développé par moyen de deux études: l'étude 1 a eu comme objectif la reconnaissance que des professeurs et des étudiantes avaient de l'usage de la voix comme un recours didactique par le professeur et l'étude 2, vérifier l'agrément et la qualité didactique de la voix utilisée comme un recours didactique par le supposé professeur.

L'étude 1 a eu comme participants 48 professeurs et 104 étudiants de l'Enseignement Moyen d'écoles publiques et privées de la ville de Marília-SP. Pour la collecte de données on a utilisé trois procédés différents: questionnaire, *checklist* de recours didactiques et des interviews avec les professeurs. L'analyse des données a permis de constater que des professeurs et des étudiants reconnaissaient la voix comme un recours didactique. Pourtant, dans la comparaison des données, la voix a été significativement plus souvenue par les professeurs. Outre les soins avec la santé vocale, les professeurs ont pointé plusieurs formes d'utilisation de la voix comme recours didactique. L'application de plus d'un matériel pour chercher le même objet de recherche a été de grande importance et a proportionné plus grande fiabilité aux données.

Dans l'étude 2, ont participé comme sujets 25 étudiants du Cours de Phonoaudiologie d'UNESP de Marília, lesquels ont jugé l'agrément et la qualité de 101 voix de supposés professeurs de l'Enseignement Moyen. Les voix ont été enregistrées, éditées et présentées pour jugement. L'analyse des données a permis de vérifier que les étudiants ont jugé les voix conservant toujours un consensus dans ce qu'ils considéraient agréable ou non. Les résultats ont montré que quelques voix ont été systématiquement classées comme très agréables et d'autres ont reçu basse ponctuation, considérées peu agréables. De la même façon, le jugement de la qualité didactique de la voix utilisée par le professeur a présenté des réponses systématiques à l'égard de la bonne ou mauvaise qualité. En outre, il y a eu corrélation positive entre l'agrément et la qualité didactique des voix.

Mots-clés: Voix. Professeurs. Recours didactique.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição numérica e percentual das respostas relacionadas ao reconhecimento da voz como recurso didático pelos professores, levantado pelo <i>checklist</i> de recursos didáticos.....	75
Tabela 2: Comparação entre os resultados do questionário e do <i>checklist</i> de recursos didáticos relacionados aos atributos da voz, mencionados dos professores.....	78
Tabela 3: Comparação entre resultados do questionário e do <i>checklist</i> de recursos didáticos mais citados pelos professores.....	79
Tabela 4: Respostas dos professores referentes às palavras distratoras.....	81
Tabela 5: Distribuição numérica e percentual das respostas relacionadas ao reconhecimento da voz como recurso didático pelos alunos, levantado pelo <i>checklist</i> de recursos didáticos.....	82
Tabela 6: Comparação entre os resultados das respostas dos alunos no questionário e no <i>checklist</i> dos recursos didáticos relacionados à voz.....	84
Tabela 7: Comparação entre resultados do questionário e do <i>checklist</i> dos recursos didáticos mais citados pelos alunos.....	85
Tabela 8: Respostas dos alunos referentes às palavras distratoras.....	86
Tabela 9: Comparação entre as respostas dos professores e dos alunos no questionário e no <i>checklist</i> de recursos didáticos relacionados à voz.....	88
Tabela 10: Grau de concordância nos diversos tipos de julgamento realizados pelos juízes do G1 e do G2.....	112
Tabela 11: Comparação par-a-par dos julgamentos da agradabilidade das vozes femininas, nos diversos estímulos vocais.....	114
Tabela 12: Comparação par-a-par dos julgamentos da agradabilidade das vozes masculinas, nos diversos estímulos vocais.....	115
Tabela 13: Comparação dos julgamentos da agradabilidade e da qualidade didática das vozes femininas e masculinas.....	117

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fluxograma 1: Esquema da distribuição das gravações de vozes para a coleta de dados..... 106

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 A VOZ DO PROFESSOR	16
1.2 A VOZ COMO UM COMPONENTE DA INTERAÇÃO	25
1.3 O JULGAMENTO DE CARACTERÍSTICAS PESSOAIS PELA VOZ E FALA	30
1.4 A VOZ E A ATIVIDADE OCUPACIONAL	40
1.4.1 A voz como recurso didático.....	49
2 ESTUDO 1: O RECONHECIMENTO DO USO DA VOZ COMO RECURSO DIDÁTICO POR PROFESSORES E ALUNOS	66
2.1 MÉTODO	66
2.1.1 Participantes.....	66
2.1.2 Material.....	67
2.1.3 Procedimento.....	68
2.1.3.1 Construção dos instrumentos de coleta de dados.....	68
2.1.3.1.1 <i>Checklist</i> de recursos didáticos.....	68
2.1.3.1.2 Roteiro das entrevistas.....	70
2.1.3.2 Coleta dos dados.....	71
2.1.3.3 Análise de dados.....	72
2.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO	73
2.2.1 Respostas dos professores ao questionário e <i>checklist</i> de recursos didáticos.....	73
2.2.2 Respostas dos alunos ao questionário e <i>checklist</i> de recursos didáticos.....	81
2.2.3 Comparação entre as respostas dos professores e dos alunos apontadas no questionário e no <i>checklist</i> de recursos didáticos.....	87
2.2.4 Análise das entrevistas realizadas com os professores.....	90
3 ESTUDO 2: O JULGAMENTO DA AGRADABILIDADE E DA QUALIDADE DIDÁTICA DA VOZ	99
3.1 MÉTODO	99

3.1.1 Participantes.....	99
3.1.2 Material.....	100
3.1.3 Procedimento.....	101
3.1.3.1 Construção dos instrumentos de coleta de dados.....	101
3.1.3.1.1 Coleta das vozes.....	101
3.1.3.1.2 Edição dos <i>Compact Discs</i>	102
3.1.3.1.3 Preparação dos protocolos de anotações.	104
3.1.3.2 Coleta de dados.....	105
3.1.3.3 Análise de dados.....	109
3.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	110
3.2.1 Análise preliminar de controle metodológico.....	111
3.2.2 Análise dos julgamentos da agradabilidade da voz.....	112
3.2.3 Análise dos julgamentos da qualidade didática da voz.....	115
4 CONCLUSÕES.....	122
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICES.....	134

1 INTRODUÇÃO

1.1 A VOZ DO PROFESSOR

O professor tem na voz o principal meio de comunicação com os seus alunos. É por ela que se inicia o contato verbal, quando adentra a sala de aula e se encontra com os seus alunos. Esse primeiro contato é sempre importante para o início de uma relação interpessoal, que deverá perdurar, na maioria dos casos, por pelo menos um ano letivo.

A voz do professor, considerada como instrumento de trabalho e de interação, é objeto de estudo em diferentes áreas da ciência, com o objetivo de preservá-la e de compreender a sua participação na relação interpessoal. Inicialmente a voz foi estudada com uma visão mais organicista, quando houve na literatura um número grande de publicações sobre a forma de atendimento dos distúrbios da voz tanto na área médica quanto na reabilitação fonoaudiológica. No final da década de 80, começou a preocupação dos estudiosos no conhecimento do uso da voz dos professores, suas queixas e seus hábitos. Essa busca ocorreu mundialmente. Vários programas de prevenção dos distúrbios vocais oferecidos a professores foram desenvolvidos e, atualmente, encontra-se na literatura um olhar da Fonoaudiologia para a questão do aprimoramento de fala e de voz, como meio de interação social, como meio de expressividade da comunicação. Foram propostos trabalhos tendo como objetivo propiciar ao falante, conhecimentos não só de saúde da voz, mas também com o objetivo do aprimoramento vocal, isto é, a adequação dos recursos vocais do indivíduo para seu uso profissional.

Há muito tempo a voz do professor vem sendo descrita na literatura da área de voz, por grandes pesquisadores internacionais, como de uso profissional (WILNER; SATALOFF, 1987; SATALOFF, 1997; STEMPLE; GLAZE; KLABEN, 2000), mas a atenção maior dos estudos sempre foi dada aos cantores. A voz do professor começou a chamar maior

atenção pelo aumento dos atendimentos de seus distúrbios em consultórios médicos e fonoaudiológicos. Neste período, muitos pesquisadores afirmaram que o professor era um profissional que dependia de sua voz para desenvolver seu potencial de trabalho e que, qualquer alteração, poderia prejudicá-lo (KOUFMAN; ISAACSON, 1991; THOMÉ DE SOUZA; FERREIRA, 1995; RODRIGUES; AZEVEDO; BEHLAU, 1996; SERVILHA, 1997).

Durante alguns anos, vimos trabalhando com a voz do professor juntamente com outros docentes e discentes da UNESP de Marília e, por meio deste trabalho, implementamos, em 1994, junto à Secretaria Municipal de Educação, um programa de orientação vocal de professores, com carga horária de 30 horas. Além disso, desenvolvemos várias pesquisas (FABRON; OMOTE, 1996; FABRON et al, 1997) para caracterização das queixas vocais dos professores, para a comparação dessas queixas vocais com as de outros profissionais que não tinham a voz como principal instrumento de trabalho, para o levantamento dos conhecimentos que os professores tinham sobre o uso da voz e de técnicas para o bom uso da voz profissional, dentre outros. De acordo com os resultados dos estudos anteriormente citados, foi reelaborada a programação de novos cursos de orientação dos cuidados com a voz e sobre os meios de utilizá-la de maneira a não sobrecarregar o aparelho fonador (FABRON; OMOTE, 2000; FABRON; SEBASTIÃO; OMOTE, 2000).

Na literatura nacional e internacional, encontramos vários estudos com preocupações semelhantes a essas: a saúde vocal dos professores. Entre eles pode-se destacar estudos de levantamento das principais patologias laringeas que afetam a voz do professor; de reconhecimento da necessidade de prevenção (OYARZÚN et al, 1984; POLLIZZI; BARRIA; CAMPOS, 1986; GARCIA; TORRES; SHASAT, 1986; GOTAAS; STARR, 1993; MATHIELSON, 1993; MITCHEL, 1996; SMITH, E. et al 1997, MATTISKE; OATES;

GREENWOOD, 1998); de caracterização de queixas desses profissionais (SEBASTIÃO et al, 1994a; OLIVEIRA et al, 1995, VAZ et al, 2002); de comparação das queixas vocais apresentadas pelos professores a outros profissionais que não tinham na voz o seu uso constante (SMITH, E. et al, 1998; FABRON; OMOTE, 2000) e, ainda, estudos com alunos do magistério (MUNHOZ, 2002). Além disso, os pesquisadores apontam a necessidade de orientação vocal para os professores por meio de palestras, cursos e seminários, sendo indicado que essas orientações poderiam acontecer até mesmo durante a sua formação acadêmica (AUGSPACH, 1993; SEBASTIÃO et al, 1994b; OLIVEIRA, et al, 1995; SERVILHA et al, 1995; SCALCO; PIMENTEL; PILZ, 1996).

Houve a preocupação em estudar o ambiente e as condições de trabalho dos professores, principalmente a questão do ruído interno e externo nas salas de aula (PEREIRA; SANTOS; VIOLA, 2000; TAÚ, 2002; FERREIRA, et al, 2003; MUNHOZ, 2004) Os problemas com o ruído são muitos. Podemos citar o tipo de construção das escolas, localização muito próxima às ruas de grande movimento, além de ajustes internos. Por exemplo, em escolas com grande número de alunos, os recreios podem ser realizados por grupos de alunos em horários distintos, mantendo um alto nível de ruído externo às classes durante muito tempo no período de aulas. O ruído intenso concorre com a voz do professor e, além de provocar a necessidade do uso da voz mais intensa, pode levar à desatenção do aluno por falta de condições de acompanhar o que é dito pelo professor.

Toda a preocupação com os professores é justificável diante do número deles que procuram por atendimentos médico e fonoaudiológico em diversos serviços, em diferentes partes do mundo. O Ministério da Educação fez uma estimativa com os dados do Município do Rio de Janeiro, de que as enfermidades vocais relacionadas ao trabalho dos professores pode ter provocado um prejuízo de mais de cem milhões de reais no ano de 2000 no Brasil

(CONSELHO REGIONAL DE FONOAUDIOLOGIA, 2001)¹. Muitos encontros de estudos e discussão ocorreram, cujo tema era a voz do professor como uma questão de saúde ocupacional. O último encontro realizado na PUC de São Paulo, o XIV Seminário de Voz da PUCSP, que teve como tema principal o distúrbio da voz como doença relacionada ao trabalho, contou com o apoio e/ou participação do CEREST/SP (Centro de Referência em Saúde do Trabalhador do Estado de São Paulo), DESAT (Departamento de Saúde do Trabalhador Municipal, de São Paulo), APROFEM (Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo) e SINTRATEL (Sindicato dos Trabalhadores em *Telemarketing*), e teve o objetivo de discutir o documento intitulado “Distúrbio de voz relacionado ao trabalho”, o qual foi redigido para ser encaminhado para o INSS e para o Manual de Doenças Relacionadas ao Trabalho. O documento deverá ser um guia para as entidades de classe poderem providenciar assistência aos seus trabalhadores².

Nesse documento o distúrbio de voz relacionado ao trabalho é conceituado como:

[...] qualquer alteração vocal diretamente relacionada ao uso da voz durante a atividade profissional que diminua, comprometa ou impeça a atuação e/ou a comunicação do trabalhador. Os fatores ambientais e organizacionais do trabalho atuam como fatores de risco para o desenvolvimento da doença, que frequentemente ocasiona incapacidade laboral temporária. Pode ou não haver uma lesão histológica nas regiões vocais secundárias ao uso vocal. (DISTÚRBO..., 2004, p. 39).

No Estado de São Paulo, em setembro de 2001, foi aprovada a Lei Estadual nº 10.893, que obriga o Estado a fornecer cursos de caráter preventivo, anualmente, para todos os seus professores e garante atendimento médico e fonoaudiológico gratuito para aqueles que apresentarem problemas vocais³. Após a aprovação dessa lei surgiram várias outras, como no Município de São Paulo e em outros estados do país.

¹ Dados mais detalhados na carta Pró-consenso 2001 sobre Voz Profissional no site <http://www.ufrj.br/institutos/it/de/acidentes/reuniao.htm>

² In: SEMINÁRIO DE VOZ, 14., 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

³ Disponível em:

<<http://www.legislação.sp.gov.br/dg280202.nsf/o/a7df1fea23db274d03256d25004b1e3e?openDocument>>. Acesso em 5 ago. 2004.

Muitos programas de orientação vocal foram elaborados e desenvolvidos junto aos professores, alguns organizados apenas em forma de palestras, outros acompanhados de exames médicos e avaliações fonoaudiológicas específicas, outros em forma de vivências. A grande maioria apresentava no seu conteúdo programático as noções de higiene vocal, noções do aparelho fonador e o ensino de algumas técnicas. Havia diferenciação quanto à carga-horária e aos recursos de ensino-aprendizagem utilizados, como vivências corporais e discussões em grupo e, ainda, apresentavam algumas técnicas de como atuar em diferentes níveis escolares, bem como, sobre cuidados com o fator ambiental da sala de aula (PINTO; FURCK, 1987; FERREIRA, 1999; MASSON, 2001; BATTISTI, 2002; GARCIA, 1986; VAZ et al, 2002, entre tantos outros). Surgiu, então, a necessidade de se conhecer a validade dos programas de saúde vocal, se eram eficazes a ponto de provocar alguma mudança na ação profissional do professor (GRILLO, 2001; AOKI, 2002; AOKI; LIMA; BRASOLOTTO, 2002), na tentativa de melhorar seu tipo de atuação.

A maioria dos estudos citados anteriormente expôs a questão da voz do professor sob um ponto de vista mais orgânico, salientando a sua saúde, além disso, a maioria das pesquisas foi realizada com professores da pré-escola, ensino fundamental e médio. Chun (2002) apresentou uma proposta de orientação vocal para professores voltada para os aspectos psicossociais da voz, considerando a voz como um transmissor de emoções, de traços de personalidade e de interação social.

Ferreira e Oliveira (2004) organizaram um livro com o levantamento da produção científica da Fonoaudiologia brasileira na área da voz profissional, até o ano de 2003, abordando os trabalhos com a voz de professores, operadores de *telemarketing*, locutores radialistas, atores, profissionais do telejornalismo, cantores, religiosos, políticos, feirantes, militares, vendedores, advogados, executivos, e alguns outros profissionais que foram estudados com menor frequência. As autoras puderam constatar que o professor foi o

profissional que mais teve a sua voz pesquisada. O levantamento dos dados da pesquisa foi realizado utilizando as bases de dados LILACS, DEDALUS e BIREME e ainda em anais e monografias de bibliotecas particulares.

No capítulo do livro destinado à apresentação das publicações abordando a voz dos professores, os resultados indicaram que o início da produção deu-se em 1987, dando um salto para 1993 e, a partir daí, havendo um aumento progressivo em todos os anos até 2003, sendo 2001 o ano de maior produção. O total de trabalhos somou 283. A grande parte de publicações foi feita em anais de congressos (69%), sendo estudada a categoria em geral na maior parte das vezes. Quanto aos temas tratados, pôde-se destacar as pesquisas envolvendo levantamentos de ocorrências das alterações vocais, perfil de sintomas ou queixas, perfil vocal, caracterização do uso vocal, levantamento do conhecimento sobre a produção vocal (49,8%), seguido pela apresentação de programas, oficinas, orientações, prevenção, promoção de saúde e avaliações dos programas de higiene vocal. No final desse capítulo do livro são apresentadas as referências de todos os trabalhos encontrados (SIMÕES, 2004).

Apesar do grande número de pesquisas apresentadas no meio acadêmico, sabe-se que o distúrbio da voz é uma patologia multicausal e por isso difícil de ser tratada ou mesmo prevenida sem se considerar os vários aspectos que envolvem a sua produção. Associado ao mau uso vocal, à quantidade de horas utilizando a aula expositiva como o principal método de trabalho, deve-se considerar, ainda, as condições do ambiente de trabalho, do estresse e da saúde geral do professor.

Estudos das condições de trabalho de professores vêm sendo desenvolvidos também nas áreas da Educação e da Psicologia, mas se observa uma falta de entrosamento com os estudos das áreas da Fonoaudiologia e Medicina.

Esteve (1995) apontou para as mudanças sociais como uma das causas do desajuste geral dos professores. Para ele alguns fatores foram importantes: a educação passou por

grandes modificações na sua concepção, saiu da educação de elite para a educação de massas; muitas mudanças no sistema educacional ocorreram na forma de decretos, sem considerar a opinião dos educadores; o valor do professor foi muito modificado durante todos estes anos perante a sociedade, o que desencadeou uma situação de desencanto, de degradação da sua imagem social. Com todas estas mudanças, os professores acabaram por desenvolver mal o próprio trabalho e sendo criticados pelas falhas desencadeadas no ensino.

A expressão mal-estar docente (ESTEVE, 1995) foi difundida como um conjunto de reações dos professores de forma desajustada, provocado pelas mudanças sociais. Ela é empregada como um indicador dos efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor, recebendo a pressão das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência. Os professores afetados pelo mal-estar docente podem apresentar alguns comportamentos como: insatisfação com a prática diária, pedidos de transferência, desejos de abandonar a docência, estresse, ansiedade, depressão chegando até a apresentar uma doença mental diagnosticada.

O autor fez referência a um trabalho realizado por pesquisadores canadenses em que o estresse do professor se relaciona com as épocas do período de atividades da escola, sendo piores os finais de semestre e final do ano escolar. Este estudo levantou quais as razões de afastamento escolar no período 1988/1989, sendo encontrado como principal fator, problemas traumatológicos, seguido pelo otorrinolaringológico e o neuropsiquiátrico. Apesar do estudo preocupar-se com a questão psicológica dos professores, os dados acabaram apontando para os problemas otorrinolaringológicos, provavelmente aqueles relacionados aos transtornos vocais, como um dos principais fatores de abandono da sala de aula.

Ao mesmo tempo em que se fala no mal-estar docente, a síndrome de *burnout* vem sendo associada à atividade do professor. O termo *burnout* vem da gíria inglesa que significa morrer de tanto trabalhar. Codo e Vasques-Menezes (2002) descreveram a síndrome *burnout*

como sendo a modificação na relação do trabalhador com seu trabalho. Ele não vê sentido no que faz e parece ser inútil qualquer tentativa de melhora. Existe um consenso na literatura internacional de que a síndrome é desencadeada por um estresse laboral crônico, acompanhado por atitudes e condutas negativas em relação aos usuários que têm contato de trabalho. Compreende as atitudes e os sentimentos que acarretam problemas de ordem prática e emocional ao trabalhador. O trabalhador se envolve afetivamente com o seu usuário, não consegue suporte para manter a relação com todos os compromettimentos que ela exige, se desgasta e apresenta os sintomas de *burnout*.

Três componentes são destacados na apresentação da síndrome e serão descritos aqui, na situação dos professores: a exaustão emocional: o trabalho exige o comprometimento afetivo com os alunos, com os colegas de trabalho, entre outros, e a convivência desgastante, a problemática diária, levam o profissional à exaustão. O professor sente que não pode dar mais de si, porque seus recursos emocionais esgotaram-se; despersonalização: desenvolvimento de atitudes negativas para com os indivíduos da sua relação profissional, endurecimento afetivo, distanciamento da sua interação com os alunos, tratando-os de forma distante, como um objeto; falta de envolvimento profissional no trabalho: o professor não consegue atingir seus objetivos e desenvolve um sentimento de impotência, de falta de capacidade e o seu trabalho perde o sentido.

São apontadas como causas de *burnout* a

[...] violência, falta de segurança, uma administração insensível aos problemas do professor, burocracia que entrava o processo de trabalho, pais omissos, transferências involuntárias, críticas da opinião pública, classes superlotadas, falta de autonomia, salários inadequados, falta de perspectivas de ascensão na carreira, isolamento em relação a outros adultos ou falta de rede social de apoio, além de um preparo inadequado. (CODO; VASQUES-MENEZES, 2002, p.243).

Carvalho (2003) realizou uma pesquisa de caráter bibliográfico cujo objetivo foi analisar as causas da síndrome de *burnout* como mal-estar docente e levantar fatores práticos que pudessem contribuir para renovar a energia positiva dos docentes. A análise dos dados

permitiu observar que professores de todo o mundo, da pré-escola à universidade, estão sujeitos à exaustão profissional. As causas estão relacionadas a fatores econômicos, a mudanças sociais aceleradas, constantes reformas educacionais que acabam modificando o ambiente escolar. Foi revelado, ainda, que as escolas que implementaram programas para o manejo do estresse e com vias de melhorar a auto-eficácia-profissional contribuíram para o controle da síndrome. As escolas deveriam reconhecer a necessidade de suporte administrativo e apoio emocional aos docentes.

O estudo desta síndrome, por diversos pesquisadores, levou à promulgação, no Brasil, da Lei n 3048/99 (CID 10 Grupo V – Síndrome de *burn-out* Z73.0) que reconheceu a síndrome como doença do trabalho.

Embora a síndrome tenha sido inicialmente descrita como incidente em trabalhadores que tinham contato direto com usuários, algumas pesquisas demonstraram os mesmos sintomas em trabalhadores da área da tecnologia da informação, usuários de computadores, nadadores, e outros que não têm contato direto com a clientela.

No documento “Distúrbio da voz relacionado ao trabalho” (DISTÚRBIO..., 2004), é discutido que tal distúrbio pode manifestar-se por sinais e sintomas que podem aparecer concomitantemente ou não, são eles:

[...] rouquidão, fadiga, ardor e/ou dor na região da garganta e pescoço, pigarro constante, tosse crônica, esforço durante a emissão, dificuldade em manter a voz, variações na frequência fundamental, falta de volume e projeção, perda na eficiência vocal, pouca resistência ao falar e afonia.[...] pode estar associado a sintomas como depressão, medo, angústia e ansiedade, devido à incerteza quanto à estabilidade no emprego, às dificuldades em desempenhar adequadamente a sua função e às repercussões na vida profissional e pessoal... (DISTÚRBIO..., 2004, p.43-44).

Toda essa literatura nos leva a refletir sobre a possibilidade do distúrbio da voz no professor ser mais um sintoma, associado a um quadro maior, à síndrome de *burnout*. Raros são os estudos na área da Fonoaudiologia relacionando o distúrbio da voz do professor com possíveis alterações emocionais. Entretanto, fazendo uma retrospectiva, tanto da literatura, como da prática profissional, clínica, de atendimento aos professores disfônicos, sabe-se que

nem sempre a alteração vocal está diretamente relacionada a um sofrimento psicológico vivenciado ao mesmo tempo. A avaliação envolvendo todos esses aspectos deve ser realizada ao se propor atendimentos individuais ou cursos de orientação vocal, pois, se o distúrbio vocal for apenas um sintoma de uma patologia maior, destrutiva, os resultados serão minimizados; por outro lado, terão ótimos resultados se o distúrbio vocal estiver relacionado com fatores que podem ser removidos ou modificados de imediato.

1.2 A VOZ COMO UM COMPONENTE DA INTERAÇÃO

A voz, patológica ou não, comanda a interação do falante com o seu ouvinte e, no caso da sala de aula, a interação do professor com o aluno, pode facilitá-la ou dificultá-la. Um professor que consegue chamar a atenção de seus alunos para si, utilizando uma boa projeção e entonação da voz, poderá ter mais facilidades na transmissão do conhecimento e até mesmo na garantia da atenção dos alunos.

Sob o ponto de vista da relação professor-aluno, Servilha (2000) realizou um estudo sobre a relação dialógica entre o professor e o aluno universitário, intermediada pela voz, no contexto escolar. Essa pesquisa, de metodologia qualitativa, apontou para o fato de que em sala de aula, a voz do professor medeia a sua relação com os alunos presentes, podendo aproximá-los ou afastá-los, dirigi-los a uma reflexão ou a uma participação oral sobre o assunto da aula. Pela voz o professor obtém a atenção do aluno, a sua participação e até mesmo, diminui o ruído da sala. Da mesma forma, a voz do aluno ocupa na relação dialógica um significativo papel, no momento em que é utilizada para a participação de uma discussão ou mesmo quando mostra uma situação de desinteresse.

Essa autora reforça a idéia de que a voz deve ser estudada sob o ponto de vista das relações pessoais, da sua interferência na relação com o outro e no discurso.

Na comunicação de uma mensagem, o uso que se faz da voz interfere de maneira incisiva no significado e, conseqüentemente, no entendimento que o ouvinte elabora. Ao dizer “bom dia”, por exemplo, o falante pode transmitir, intencionalmente ou não, significados de emoções como felicidade, tristeza, amor, ódio; traços de personalidade, como autoridade, amabilidade; características individuais como sexo, idade e, ainda, marcas do próprio discurso, como a possibilidade do outro mudar de turno e tornar-se o falante, entre outros. Esse efeito é realizado pela voz que se modifica, alterando as próprias características na produção. São essas modificações da produção da voz que “tocam” o outro, que provocam o ouvinte, que dão transparência à determinada intenção da fala. Chun (2000), com um ponto de vista interacional, verificou as mudanças de produção da voz realizadas sob a interferência do contexto social, na fala de um mesmo indivíduo. Para ela toda a produção vocal tem relação direta com a situação de interação em que acontece.

Schmidt, Andrews e McCutcheon (1998) apresentaram dados importantes das percepções que um grupo de alunos tinha em relação ao que consideravam bom professor. As características apresentadas envolveram a forma de organização do professor, padrões de comunicação, de cognição, afetivos, lingüísticos e paralingüísticos, como o contato do olhar, gestos, características da voz, entre outros. Quanto à voz, foram levantados aspectos como a variabilidade de intensidade, de freqüência, de extensão vocal, voz agradável, expressão vocal viva, uso apropriado de pausas, comportamento vocal compatível com a personalidade, variação de duração das vogais, modelos lingüísticos bons, ritmo compassado, clareza, detalhamento, organização e seqüencialização dos conteúdos, interação com os alunos.

Se a voz pode ser utilizada para “tocar” o ouvinte numa relação comunicativa, então deveríamos pensar que ela pode ser utilizada e analisada sob um ponto de vista didático. O

professor aprende, desde sua formação, a utilização de diversas técnicas para serem utilizadas como recursos didáticos, sempre enfatizando a aprendizagem do aluno.

Servilha (2000) relatou que, na sala de aula, o professor instiga os alunos a responderem uma determinada questão, passando essa intenção pela forma como utiliza a voz e a fala, bem como questões que apenas levam os alunos a uma reflexão interna.

Quando o professor se utiliza dessa forma de comunicação oral, fá-la intencionalmente?

Será que o professor tem consciência desse tipo de trabalho que utiliza em sala de aula, quando muitas vezes o único recurso utilizado é a própria voz?

Na educação, o professor tanto é emissor como receptor de mensagens, tendo nas mãos um enorme e eficaz instrumento de trabalho, isto é, pode usar a própria voz para atrair a atenção do aluno, para provocar o seu pensamento, como pode também estar atento ao significado das emissões do aluno, tanto de retorno da sua aprendizagem como em situações provocativas. Caberá ao professor perceber como tudo isto ocorre.

A questão da forma de expressão do professor, como uma forma de interação com seus alunos, começou a ser valorizada, entretanto, Chieppe (2004), na sua pesquisa para levantar o conceito de expressividade entre alunas de Pedagogia e a noção de esta ser um apoio na prática da profissão, observou que a “expressividade” esteve presente no discurso delas, mas esta percepção, como um recurso valorativo para a prática docente, foi restrita. As alunas mostraram dar maior valor e ter algum conhecimento da voz apenas como algo que deveria ser cuidado.

Como citado anteriormente, a voz, quando considerada parte integrante da linguagem e fundamental na comunicação entre as pessoas, carrega consigo o importante papel de dar significação a um conjunto de palavras. Dependendo da forma como é utilizada pode transmitir intenções variadas como, por exemplo, afetividade, agressividade, autoritarismo, entre outros.

Se a voz é vista pelos estudiosos como uma forma de “tocar” o ouvinte, é provável que muito do julgamento que se faz das características pessoais do falante tenha como apoio a agradabilidade da qualidade de voz utilizada. Na conversação entre professor/aluno esse é um ponto importante para ser compreendido. Entender se nessa relação ocorre um julgamento positivo ou negativo, tanto do aluno como do professor, significa estar dando mais um passo para o esclarecimento da formação de atributos realizados pela audiência, nesse caso, do aluno para o professor ou do professor para o aluno.

Behlau e Ziemer (1988), baseados no termo “audição criativa”, proposto por Moses⁴ em 1948, afirmaram que o ser humano tem uma habilidade natural em perceber características físicas pela voz do falante, fazer imagens da pessoa, imaginar aspectos psicológicos, etc. Para os autores a voz transmite informações de dimensão verbal, a própria estrutura lingüística da fala e de dimensão não-verbal, a estrutura paralingüística, isto é, por meio da altura da voz⁵, intensidade⁶, qualidade vocal, etc. Eles apresentaram o termo “psicodinâmica vocal” como sendo a impressão que o ouvinte tem do falante formada pelas suas características vocais. Essas impressões podem ser de dimensão biológica, psicológica, social, cultural, ocupacional e educacional. Os parâmetros vocais com que se faz a análise da psicodinâmica vocal são: respiração, altura vocal, extensão vocal, intensidade vocal, ressonância e articulação. Alguns exemplos de impressões que os parâmetros da voz podem transmitir são: para respiração irregular, a sensação de que o falante está agitado; para o uso de uma voz muito aguda, a sensação de que é indivíduo infantil, ou então um clima mais festivo; para o uso de uma intensidade vocal muito alta a impressão que se tem pode sugerir de forma positiva, franqueza de sentimentos, vitalidade e energia; pode sugerir também uma voz de comando e, no extremo

⁴ MOSES, P. Vocal analysis. Archives Otolaryngology, v. 48, p. 171-186, 1948.

⁵ Refere-se ao som grave e agudo da voz.

⁶ Reder-se ao som forte ou fraco.

negativo, pode transmitir falta de paciência, falta de vitalidade, falta da percepção do limite do outro.

Na verdade, audição criativa é uma nomenclatura dada ao fato de que o ouvinte, a todo o momento, julga a pessoa que está emitindo alguma mensagem oral e dela constrói uma impressão, que parece ser de consenso dentro de uma sociedade, pois o que deve ser considerado exagerado numa cultura, pode ser considerado normal em outra. A impressão que a voz transmite, o juízo que o ouvinte tem ao ouvir uma pessoa falando, pode não ser coincidente com a realidade da situação, mas o julgamento é realizado em qualquer conversação.

Behlau e Ziemer (1988) comentaram ainda, que o ouvinte vivencia diariamente a prática de identificar e qualificar as pessoas pelas vozes que ouve, chegando muitas vezes a obter uma imagem visual delas.

Focalizando a questão da análise do ouvinte pelas características vocais dos falantes, pode-se pensar como é essa relação na sala de aula, na situação em que o professor usa a aula expositiva como método de trabalho, na grande maioria das vezes, tendo o aluno como espectador. Os professores deveriam considerar esses aspectos da comunicação oral e usarem a voz profissionalmente, na tentativa de captar a atenção do aluno. Deve-se considerar aqui as diferenças das situações, que não são poucas, pois quem assiste a um teatro ou a um jornal falado, está interessado em ouvir o seu interlocutor e, por sua vez, a situação de fala é quase totalmente pré-determinada, organizada e treinada anteriormente. O professor pode preparar o conteúdo, a forma de apresentá-lo, mas a sua comunicação se faz de forma espontânea, na interação imediata com seus alunos. O professor pode prender a atenção de seus alunos, mas a forma como os alunos participam da aula, com certeza, determina a sua atuação.

Quando se assiste a um filme ou a uma novela e observamos como atua um determinado ator, interpretando um determinado personagem, chegamos mesmo a acreditar

que o ator é a presença viva do personagem, os espectadores chegam a sentir pena, raiva daquele ator. O ator está preocupado com a forma como deve se apresentar na execução do seu trabalho, como adaptar a sua voz, mudar sua expressão de forma consciente. A atuação da Fonoaudiologia com atores, apresentadores de telejornal e repórteres na televisão tem como objetivo esse olhar na expressão, no resultado da sua apresentação diante do espectador. É um trabalho preocupado com o julgamento final que o ouvinte faz da pessoa do apresentador.

1.3 O JULGAMENTO DE CARACTERÍSTICAS PESSOAIS PELA VOZ E FALA

Estudos sobre a atratividade da voz apontam para o seu impacto nas relações interpessoais, realizados por meio do levantamento de informações a respeito da pessoa, o qual é justificado pela percepção de certas características vocais. Tentam entender a relação entre a atratividade vocal e a formação de estereótipos sobre personalidade, sobre aparência física e até a profissão do falante. Recentemente pesquisadores examinaram a existência de um estereótipo pela atratividade da voz e que indivíduos com vozes atrativas são percebidos como possuidores de personalidade de características desejáveis: mais afetivos, honestos, dominantes, uma personalidade adequada. Além disso, também foram estudadas características vocais que podem influenciar na voz agradável, o impacto da maturidade na percepção de um indivíduo e a relação entre agradabilidade vocal e impressões de personalidade.

Aronovitch (1976) demonstrou que traços de personalidade favoráveis e desfavoráveis são atribuídos aos falantes em função das características da voz e da fala utilizadas. Nesse trabalho o autor estudou a velocidade de fala, intensidade e frequência fundamental (f_0)⁷

⁷ F_0 = frequência fundamental. Refere-se à medida acústica relativa ao tom da voz.

da voz e suas variações, a razão entre o tempo de fala e o de silêncio. Na discussão dos resultados, uma das hipóteses levantadas para a ocorrência destas atribuições foi o indicativo de terem um fundamento cultural, como por exemplo, a aceitação de uma variação maior da frequência fundamental da voz de mulheres e a não aceitação dessa grande variação para as vozes masculinas.

Zuckerman e Driver (1989), Zuckerman, Hodgins e Miyake (1990) e Zuckerman, Miyake e Hodgins (1991) estudaram os efeitos da atratividade da voz e aparência física nas impressões de personalidade e encontraram julgamentos mais favoráveis de traços de personalidade para as vozes mais atraentes, bem como para a aparência física. Os estudos deram um grande suporte para a proposição de que a atratividade da voz influencia impressões interpessoais e apontaram para o fato de que a existência de um estereótipo vocal tem muitas implicações para o estereótipo de atratividade em geral. Eles discutiram a necessidade de estudos que cruzassem informações do julgamento auditivo e visual, pois pelo fato de concluírem que o julgamento das atratividades, vocal e física, não serem correlacionados, a influência de cada um deles no julgamento de traços de personalidade poderia modificá-lo. Por exemplo: uma impressão positiva de personalidade, derivada de uma linda face pode ser enfraquecida ou eliminada por uma impressão negativa de personalidade derivada de uma voz não-gradável.

Os autores deram continuidade aos estudos dessa natureza para entender quais eram as características acústicas que compunham as vozes atrativas. Nessa perspectiva, Zuckerman e Miyake (1993) propuseram novo estudo relacionando à atratividade da voz com medidas acústicas objetivas (análise espectrográfica) e medidas subjetivas de qualidade de voz (ressonância, sensação psicoacústica de altura e intensidade), tendo encontrado maior significância na relação da atratividade com a avaliação subjetiva. Ainda em 1993, desse grupo de estudiosos, Miyake e Zuckerman relataram que a interação entre a atratividade vocal

e física não era meramente aditiva, mas sinérgica, isto é, os sujeitos são considerados mais favoráveis quando muito atrativos, tanto vocal quanto fisicamente, do que os pouco atrativos nos dois atributos ou em pelo menos um deles.

Na seqüência de seus estudos, Zuckerman, Miyake e Elkin (1995) analisaram os efeitos da atratividade e da maturidade da face e da voz nas impressões de personalidade. A maturidade vocal foi julgada de forma mais positiva quanto aos traços de personalidade, relacionada a pessoas menos neuróticas e com desenvolvimento da personalidade mais adequada. Eles explicam que uma voz mais infantil não é bem aceita socialmente. Apresentaram o trabalho de Montepare e Zebrowitz-McArthur (1987), que caracterizou a voz madura como tendo baixo *pitch*⁸, menos tensa e de alta clareza, sendo que essas características sugerem ser de uma pessoa menos neurótica.

Scherer, London e Wolf (1973) investigaram as pistas paralingüísticas manifestadas pelo falante que mostram a personalidade confiante e insegura. No geral, o estudo sugeriu que “confiante” é expresso paralingüisticamente pelo alto *loudness*⁹ da voz, alto *pitch* (sob certas condições), pausas pequenas e alta velocidade de fala.

Em 1986, Scherer fez uma grande revisão na literatura sobre a expressão vocal da emoção e comentou sobre a discrepância entre a alta acurácia de reconhecimento de emoções por via auditiva e a falta de evidências claras de diferenciações acústicas de expressões vocais. Ele mesmo desenvolveu vários estudos na tentativa de levantar predições de indicadores vocais nos estados emocionais, sendo que esses estudos eram baseados nas variações do *pitch*, intensidade da voz e velocidade de fala. Para ele, pareciam faltar marcadores de diferentes aspectos na metodologia de pesquisa. Assim apontou para os seguintes problemas: a) uma análise de fatores que pudessem interferir na produção vocal: fisiológico, psicológico, social, cultural e interacional e, b) a falta de uma especificação e

⁸ *Pitch* é a sensação psicoacústica da altura vocal.

⁹ *Loudness* é a sensação psicoacústica da intensidade da voz

descrição precisa de estados emocionais subsidiando a expressão vocal. Criticou a lacuna, na literatura, de estudos sobre caracterização das qualidades vocais e citou Laver (1980)¹⁰ como um dos pioneiros a tentar elaborar uma proposta coerente. Nesse artigo é interessante um comentário que o autor faz, com base em estudiosos europeus, de que na literatura, estados emocionais são passados pela descrição de mudanças na qualidade vocal: “*She asked in a shrill voice.*” (Ela perguntou com uma voz trêmula.), “*His voice had hardened unexpectedly.*” (Sua voz tornou-se intensa inesperadamente.).

Berry (1992a) examinou as relações entre atratividade vocal, maturidade vocal e impressões de personalidade, revelando que quanto mais atrativa a voz, mais alta é a impressão de traços de personalidade, de poder e de afeto; com relação à maturidade, quanto mais madura é julgada a voz, mais lhe são atribuídos traços de poder, mas decresce a impressão de afeto. Prosseguindo esta linha de estudo, Berry (1992b) analisou a influência da atratividade da voz juntamente com a maturidade na percepção da personalidade. Os resultados revelaram que a percepção de atratividade da voz pode ser atenuada ou aumentada pela percepção de maturidade. No geral, às pessoas com vozes mais agradáveis são atribuídos valores de poder, competência, afeto e honestidade. Às pessoas com vozes mais imaturas são atribuídas qualidades de menos poder, menos competência, mas com mais afetividade e honestidade. A identificação de diferenças nas impressões mostradas pela face e voz dos indivíduos pode ser crucial para o estudo de certos processos sociais. Por exemplo, alguns pesquisadores propuseram que expectativas formadas em relação aos outros, baseadas em sinais não-verbais, como aparência ou qualidade vocal, podem ter alguma validade esperada para a profecia auto-realizadora ou mecanismo de confirmação comportamental.

¹⁰LAVÉ, J. The phonetic description of voice quality. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1980. No Brasil uma publicação sobre o autor pode ser encontrada em BEHLAU, M. (org.) Voz: o livro do especialista. Rio de Janeiro: Revinter, vol.1, p.101-104.

A velocidade de fala também foi estudada como sendo um fator de interferência no julgamento de traços da personalidade. Miller et al (1976) estudaram a relação entre a velocidade de fala e a persuasão, e encontraram que os sujeitos que falavam mais rápido eram percebidos como mais persuasivos, inteligentes, objetivos e com um bom nível de conhecimento.

Smith, et al (1975) após realizarem experimentos estudando separadamente os efeitos da entonação e velocidade de fala e, analisando os efeitos interativos da entonação, do *pitch* e da velocidade de fala, encontraram resultados indicativos de que o melhor preditor de julgamento de personalidade era a velocidade de fala; resolveram, então, examinar o efeito da velocidade de fala no julgamento de personalidade. No geral, quanto mais crescia a velocidade de fala, o julgamento tendia para as direções de características de personalidade mais competente e menos benevolente. De outro lado, decrescendo a velocidade de fala, os resultados moveram-se para menos competente e menos benevolente.

Feldstein, Dohm e Crown (2001) tinham a hipótese de que os ouvintes julgavam a velocidade de fala das pessoas que apresentavam similaridade à própria velocidade como sendo a mais competente e a mais agradável. Para verificar tal hipótese eles realizaram uma pesquisa, na qual os resultados mostraram que os ouvintes julgaram mais competentes e socialmente atrativos, os falantes que tinham velocidade de fala parecida com as suas.

Yamada et al (2000) encontraram atribuições consistentes de características de personalidade e de categorizações ocupacionais estimuladas por determinadas vozes. Esse estudo apontou para a imagem estereotipada de que determinados tipos de personalidade devem apresentar determinadas vozes e que determinadas categorias ocupacionais também devem estar relacionadas com determinados padrões vocais. Os autores apontaram para a necessidade de outros estudos para o aprofundamento desses conhecimentos.

Um estudo desenvolvido para levantar dados sobre a influência da voz na decodificação de mensagens de pacientes, pelos profissionais da área da saúde, foi desenvolvido por Yogo et al (2000). O objetivo foi, então, explorar o processo de comunicação no qual enfermeiros percebiam e julgavam o *status* emocional dos pacientes por meio de sinais do tom de voz¹¹ e do conteúdo da mensagem. Foram elaboradas gravações nas seguintes situações: a) positivo tom de voz e positivo conteúdo da mensagem; b) positivo tom de voz e negativo conteúdo verbal; c) negativo tom de voz e positivo conteúdo verbal e, d) negativo tom de voz e negativo conteúdo verbal. Quando o tom de voz do paciente foi negativo e o conteúdo verbal foi positivo, o ouvinte julgou que o falante tinha mais emoções negativas. Os ouvintes também tiveram experiências com as emoções mais negativas. Quando o conteúdo verbal foi negativo, independentemente do tipo de tom de voz, os ouvintes julgaram que o falante tinha emoções negativas e eles mesmos sentiram emoções negativas. Dessa forma, quando os enfermeiros julgaram o *status* emocional dos pacientes, deram maior atenção à expressão negativa do falante. Os enfermeiros foram mais influenciados pelo tom de voz dos pacientes do que pelo conteúdo verbal da mensagem.

Estudos desta natureza, da ação vocal sobre seus ouvintes, foram também desenvolvidos na área do marketing. Gelinas-Chebat e Chebat (1996) tiveram como objetivo saber se numa propaganda, características vocais (entonação e intensidade) poderiam chamar mais atenção do consumidor sob baixo, do que sob alto envolvimento. A proposta do trabalho foi a de oferecer serviços bancários para estudantes de um curso de administração. Foi designado que um serviço sob baixa condição de envolvimento seria oferecer um cartão para usar em caixa eletrônico bancário e um serviço sob alta condição de envolvimento seria um empréstimo bancário para estudantes. As hipóteses que eles levantaram foram: 1) a fonte de credibilidade é afetada por características de voz, mais significativamente sob baixo do que

¹¹Refere-se ao som grave ou agudo

sob alto envolvimento; 2) a fonte de credibilidade afeta a aceitação do conteúdo da propaganda mais sob baixo do que sob alto envolvimento e, 3) o conteúdo da mensagem afeta a intenção de comprar significativamente mais, sob alto do que sob baixo envolvimento. Foi pensado em cruzar dados na forma de: características da voz como os níveis alto e baixo de intensidade e os níveis alto e baixo de entonação *versus* dois tipos de propaganda de produtos bancários: cartão (baixo envolvimento) e empréstimo bancário para estudantes (alto envolvimento). As duas características vocais mostraram ter um importante papel no processo de persuasão em avisos/propagandas, apontando para o efeito na credibilidade do espectador. A intensidade da voz foi importante em situação de propaganda com baixo envolvimento (cartão), e tanto a intensidade, como a entonação, foram componentes efetivos em situações de alto envolvimento (empréstimo para estudantes), mas a alta variação da entonação teve um efeito negativo nos níveis da credibilidade. Quanto aos efeitos da intensidade da voz nas atitudes de serviços da propaganda, a intensidade da voz afetou a atitude para o serviço em duas direções diferentes: afetou positivamente em baixo envolvimento e negativamente em alto envolvimento. Sob baixo envolvimento, a intensidade da voz fortalece os níveis da fonte de credibilidade e também a atitude em buscar o serviço, entretanto, sob alto envolvimento a intensidade da voz tem efeito negativo. A entonação contribui diretamente na intenção de compra, mostrando os efeitos da entonação da voz para comprar o serviço da propaganda. Na prática, isto mostra que sinais não argumentativos devem ser considerados no *design* de propagandas de rádio e televisão.

Panico (2001) realizou um estudo para entender quais os recursos vocais compunham o discurso de Senadores que foram julgados como “donos de um bom discurso”. Ela descreveu os recursos vocais: movimentos entonacionais, intensidade, duração e pausa, e os recursos gestuais: movimentos de braços e mãos, utilizados por 3 Senadores na produção de seus discursos políticos, por meio de análise perceptivo-auditiva e visual. Os dados apontaram

para a impossibilidade de padronização no uso dos recursos vocais e gestuais utilizados pelos políticos, pois usavam os recursos de forma diferente um do outro. Entretanto, quem julgou inicialmente esses políticos como possuidores de bons discursos, justificou suas escolhas dizendo que o Senador 1 tinha eloquência, perfeito na formação das frases, incisivo na defesa de seus pontos de vista, ênfase nos pontos estratégicos do discurso, interpretação, emoção no discurso, comovente, vibrante nas palavras, variações na voz, vários tons de voz, incisivo e direto; o Senador 2 conhecia a Língua Portuguesa, usava bem os recursos da oratória, presença de ironia do discurso, discurso impactante, voz e palavras fortes, frases de efeito, altura vocal não se alterava mesmo nos casos mais polêmicos; e o Senador 3 era culto, encantava os ouvintes, falava firme e pausado, dicção excelente, voz bem postada, articulava bem as palavras e tinha boa fluência.

A voz da mulher executiva foi estudada por Rameck (2001) que se apoiou na teoria da acomodação, na explicação de que o falante pode utilizar mudanças vocais na interação comunicativa com o objetivo de se obter uma melhor aprovação social. Seu objetivo foi correlacionar características da dinâmica da voz à percepção de atitude de poder por meio de gravações feitas por dois grupos de sujeitos: executivas em cargos de comando e não executivas. Foram gravadas as vozes de 16 mulheres executivas e outras 16 com as mesmas características culturais e colocadas para 40 ouvintes julgarem o quanto as vozes transmitiam a característica de poder, numa escala de sete níveis. Foram escolhidas duas vozes: a que recebeu maior pontuação, a mais poderosa, e a de menor pontuação; realizou-se uma análise acústica delas. Após estas etapas foram realizadas entrevistas com estas executivas. Os resultados foram: a falante 1 (f1), a considerada poderosa, apresentou pausas de pouca duração, e apenas uma mais prolongada, dando ênfase ao enunciado, enquanto a falante 2 (f2) apresentou sempre pausas com maior duração. A duração dos enunciados também mostrou o mesmo movimento: a primeira utilizava menor tempo de duração, isto é, falava mais rápido.

Quanto à faixa de extensão da F_0 , a primeira apresentou *pitch* mais grave que a segunda. O contorno entonacional¹² da f_1 apresentou, na maioria das vezes, contornos descendentes¹³, diferentemente da f_2 , que o apresentou de forma ascendente¹⁴. Nas entrevistas sobre o uso da voz, as executivas mostraram parecer ter noção de que, profissionalmente, têm que ser rápidas e apresentarem firmeza na conversação. Nos relatos das executivas aparece o uso da voz em situações de mando, de poder: “Eu acho que a minha voz é uma voz de mando... de comando” ou “Eu acho que eu tenho uma voz de alguém que fala decididamente, que é objetiva, que sabe o que quer”. (p.39). A autora completou dizendo que, dependendo da maneira como a pessoa fala, ela pode transmitir mensagens de poder e passar a impressão de uma personalidade forte, ou ainda uma mensagem de súplica, dando a impressão de uma pessoa frágil, tudo para complementar a idéia de que a voz pode transmitir mensagens de atitudes e emoção. Nesse estudo foi abordada a questão da área de trabalho bastante competitiva, principalmente com profissionais do gênero masculino; e para estas executivas é importante o uso que fazem da voz, da postura, dos gestos e até da forma como se vestem.

Quanto ao julgamento das vozes dos professores por seus alunos, poucos trabalhos foram encontrados. Arruda (2003) realizou um estudo envolvendo o julgamento de trechos de fala quanto à expressividade oral, de quatro professoras que ministravam aulas em diferentes disciplinas, de uma escola privada da cidade de São Paulo, por alunos do Curso de Pedagogia. Os alunos ouviram as gravações e classificaram a fala dos professores como motivante, agradável, que prendia a atenção do ouvinte e transmitia firmeza ou hesitação. O julgamento foi realizado utilizando uma escala de sete pontos, sendo 1 o pior valor e 7 o melhor. Além disso, os alunos deveriam assinalar a ordem de preferência das falas das professoras. Os trechos gravados foram avaliados por meio da análise perceptivo-auditiva, considerando a qualidade de voz, a variação de *pitch* e *loudness*, o alongamento da sílaba, a velocidade de

¹² Refere-se à curva melódica da fala, mostra as modificações do uso do tom da voz numa amostra de fala.

¹³ O tom da voz era agudo e modificou-se para o grave.

¹⁴ O tom da voz era grave e modificou-se para o agudo.

fala, a pausa e a articulação. A avaliação perceptivo-auditiva foi realizada por quatro fonoaudiólogas que deveriam ouvir as gravações e assinalar num protocolo previamente organizado, as modificações do recurso verbal que realizavam. A medida das pausas foi realizada por um *software* apropriado. Os trechos de fala foram selecionados com a ajuda de uma lingüista, que escolheu aqueles que mantinham conteúdos parecidos. Os alunos elegeram uma das professoras como a preferida, alegando ter voz clara, objetiva, boa dicção, expressão motivante, agradável, que prendeu a atenção do aluno e transmitiu firmeza. Os recursos vocais utilizados foram: pausa média e prolongada, variação na velocidade de fala, uso freqüente de recursos de ênfase, articulação precisa, repetição produtiva dos padrões melódicos e coerência na direção do *pitch* na finalização dos enunciados. Como conclusão, o modo de falar das professoras influenciou tanto positiva como negativamente os alunos que julgaram, sendo que puderam atribuir características psicológicas e físicas às professoras, bem como puderam observar alguns recursos vocais que os influenciaram. A velocidade de fala, o emprego da pausa, a qualidade da voz e a intensidade foram aspectos valorizados pelos alunos e determinantes na ordem de preferência das professoras.

Leiria (2003), num artigo publicado na *internet*, comentou sobre o estudo de Vitor Rodrigues, com o tema “A voz do professor: expressão não-verbal, emoção e motivação”. Segundo Rodrigues (Apud LEIRIA, 2003) a voz é um dos instrumentos básicos de trabalho docente e é um dos fatores que contribuem para formar as primeiras impressões, ao lado da aparência ou da movimentação do professor. O objetivo do estudo foi levantar se a credibilidade do professor por parte dos estudantes e o envolvimento dos alunos em relação à mensagem veiculada eram influenciadas pelo tipo de voz utilizada. Foram realizadas gravações de um texto lido por um professor e um locutor profissional com modificações no tom, isto é, na entonação da voz e na intensidade. Duzentos alunos do ensino médio foram convidados a ouvirem as gravações e responderem a um questionário com o seguinte

juízo: se a pessoa era digna de confiança, honesta e competente e se o assunto era importante, cansativo ou relevante. Os dados demonstraram que a voz mais melodiosa influenciava a primeira imagem que os alunos faziam da pessoa e que mostraram ter maior interesse na matéria lida com maior melodia. Quanto à intensidade, os dados não foram decisivos, mas pareciam indicar que a voz de intensidade mais fraca favorecia a credibilidade do professor. O autor conclui que os professores deveriam exercitar a sua expressividade, variando propositalmente a melodia de voz e não se preocuparem apenas com os cuidados com as vogais.

Todos esses trabalhos apontam para um conhecimento que vem sendo revelado há algumas décadas, entretanto, não apresenta infiltração clara na área da Educação. Acreditamos que esses dados deveriam estimular o bom uso vocal pelos educadores, em qualquer nível de escolaridade. A possibilidade de associar esses conhecimentos científicos que vêm da área da saúde, da psicologia e da psicologia social poderá nortear as orientações que os professores vêm recebendo em cursos de orientação vocal, tendo um novo enfoque, não apenas o médico, mas reconhecendo a utilização da voz como um recurso didático e valorizando a transmissão e recepção de características pessoais do professor e do aluno.

1.4 A VOZ E A ATIVIDADE OCUPACIONAL

Bloch (1979) afirmou que, quando uma pessoa fala, ela se revela mostrando suas dificuldades e emoções mais positivas, que “a voz é *emoção sonorizada*” (grifo do autor). Para ele, o estilo de vida da época exigia uma grande necessidade de comunicação e, que, em muitas situações profissionais, os indivíduos deviam se expor oralmente. Muitos deles não se sentiam preparados, mas não sabiam como melhorar essa situação. Os profissionais deveriam

ter consciência da facilidade em organizar a comunicação para torná-la mais agradável. O professor rouco poderia transmitir esse padrão para seus alunos.

O citado autor afirmou que “[...] no mundo em que vivemos a voz representava fator de tal importância que devia ser olhada e cuidada como matéria de primeira necessidade. Seria fator básico para o florescimento de uma personalidade.” (BLOCH,1979, p.65). Ele mostrou a importância da voz na comunicação, como uma forma de expressão da personalidade, com o uso da frase “Fala para que eu te veja.” (BLOCH,1979, p.66). Quando se usa a voz profissionalmente devia-se tomar todos os cuidados para que não houvesse um uso incorreto, com muita tensão, com um volume e altura inadequados; e, em situação de emoção na comunicação, esses cuidados devem ser redobrados. Deviam ser considerados os aspectos afetivos, emocionais, o clima em que o indivíduo trabalha, sua vocação, sua motivação, seu relacionamento, sua concepção de vida e de mundo. Além disso, para saber controlar o desgaste da voz no ambiente de trabalho seria necessário uma análise de todos os pontos prós e contras para a boa comunicação.

Para um professor, por exemplo, seria muito mais fácil comunicar-se com uma classe de alunos interessados no assunto. O controle da voz é maior nessa situação. Quem ouve é de suma importância. “Vai do talento do professor transformar seu auditório interessado, em receptor ideal, adequado.” (BLOCH, 1979, p.92).

Bauer (1988) trabalhando como fonoaudióloga junto a atores, refletiu sobre a necessidade de sistematizar uma prática que acontecia e de extrema importância, considerando as condições específicas da profissão. O ator necessita mostrar na sua voz o estado de tensão, o grito, o gemido e deve fazer isso sem que perca de vista a saúde da mesma. Bernhard (1988), Quinteiro (1988), Ferreira et al (1988) e Gayotto (1997) mostraram, por sua vez, a importância do trabalho junto ao diretor de teatro e ao próprio ator na

construção de um personagem, da sua expressão vocal e corporal, além dos cuidados com a saúde vocal.

Toda a literatura utilizada como apoio para esses trabalhos foi trazida da área de oratória e cursos para atores. Beuttenmüller e Laport, em 1974, apresentaram à comunidade científica uma literatura mais fonoaudiológica dirigida a atores e que tem repercussão até hoje na fonoaudiologia e no teatro.

Guberfain (2004a) apresentou uma obra com diversos profissionais falando da importância do trabalho vocal e corporal no teatro.

Oliveira, (2004) abordou conteúdo referente à formação do ator dando ênfase na voz, articulação, ressonância e higiene vocal. O autor explicou a importância de cada um desses aspectos e apresentou exercícios com objetivos de maximizar o uso desses aspectos na voz falada no teatro. Ele afirmou que no teatro o ator deve expressar sentimentos e reproduzir diversas situações provocando no espectador sensações, crenças e reflexões. Dessa forma mostrou para o ator que ele deve:

[...] tirar de sua voz o que ela tem de melhor (matizes, nuances, voracidade, suavidade) como um verdadeiro instrumentista que manipula com virtuosidade e com agilidade o seu instrumento musical. É, assim, um instrumentista da voz! Expressaria melhor: é um compositor vocal! (p3).

Da mesma forma, Brito (2004) afirmou que os atores devem ser ajudados no sentido de dar emoção às palavras, transmitir mensagens pela fala sem, no entanto, prejudicar a própria voz.

A interpretação de um texto, em que as imagens das palavras são corretamente sentidas e faladas, valorizando-o, independente de ser um texto teatral, jornalístico ou mesmo um discurso oral, empresarial ou político. Passar na voz o tempo passado, presente e futuro, ou localizar vocalmente no espaço diferentes lugares, cidades ou países, bem como dar o sentido das palavras de visão interna, como amor, saudade, ódio, ironia, carinho, raiva, ou de visão externas, como andar, voar, subir, descer, pular, faz o texto estabelecer melhor comunicação com o público [...] (BRITO, 2004, p.32).

A autora insistiu que o ator deve ter em mente, que fala com alguém e para alguém. Ele deve ter consciência das dimensões do espaço onde está atuando, do personagem que está encenando e o sentido que dá a cada fala, além de todo o cuidado que deve ter com o seu

aparelho fonador. O ator deve ter treinado as técnicas necessárias para a produção de cada voz como o grito, o sussurro, a voz com grande volume, etc.

Guberfain (2004b) e Gonçalves (2004) apontaram para os cuidados que o ator deve ter. “Para o ator, a voz é seu instrumento de trabalho, e trabalhá-la é a única opção de longa vida profissional.” (GONÇALVES, 2004, p.66). Nesta literatura, a nomenclatura utilizada para o fonoaudiólogo que atua junto aos atores é a de “preparador vocal”.

Toda esta literatura apresenta o mesmo tipo de discurso semelhante à voltada para os professores no que se refere à saúde vocal, sendo que até os exercícios vocais apresentados são os mesmos para ambos, mas existe uma ênfase muito grande na forma de expressar a mensagem, na apresentação corporal e mesmo na facial. Gayotto (2004) insistiu na diferença entre o trabalho de preparação vocal de atores, que só se preocupa com a aplicação de técnicas vocais, e aquele que insiste na busca da formação do personagem em cena. Segundo a autora é necessário dar ao ator a complexidade da atuação cênica no próprio corpo, associando os recursos vocais à forma de interpretar.

Pareceria estranho apresentar orientações aos professores como se faz aos atores, uma vez que a sala de aula não se assemelha a um palco ou a uma cena, entretanto, talvez fosse importante o professor ter algumas dicas de “encenações” próprias para a sala de aula.

No telejornalismo existe a mesma preocupação dos ajustes vocais necessários para a melhor colocação da voz e também para seu cuidado. Kyrillos (2003) e Feijó e Kyrillos (2004) organizaram artigos de diversos profissionais que trabalham em redes de televisão sobre esses cuidados com a voz. Na sua grande maioria, as recomendações estão voltadas para as considerações com o tipo de programação, de telespectador, com a expressão facial, a postura corporal, o ensino de detalhes dos gestos das mãos e cabeça, além dos cuidados com a voz, expressão como meio de transmissão de mensagem e os recursos vocais de prosódia e curva melódica. Kyrillos (2004) apresentou algumas estratégias de trabalho junto aos

profissionais do telejornalismo e chamou a atenção para a diferença do uso vocal entre os diferentes tipos de repórteres e ainda, de locutores de rádio.

No meio político e empresarial, a literatura sobre a importância do uso vocal como forma de persuasão, do envio da mensagem da melhor forma ao ouvinte é mais antiga, bem mais difundida e mais agressiva. Camara Júnior (2003, p.164) iniciou sua proposta de orientação de expressão oral em cursos para Oficiais-Alunos da Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica em 1961, sendo que, nessa época, afirmava: “O homem é apenas metade de si mesmo; a outra metade é a sua expressão.”

O autor escreveu sobre a importância da boa linguagem numa condição onde o homem vive num círculo social. Ele fez a distinção entre a Língua oral e a escrita, mostrando algumas peculiaridades de cada uma. Quanto à oral, falou da importância em utilizar o tom correto como uma forma de expressividade, associada à expressão facial, à articulação correta dos sons da fala, à acentuação e às pausas.

Lopes, V. (2002)¹⁵ baseou-se na literatura da oratória e da retórica para desenvolver um trabalho de orientação em comunicação oral com um enfoque na voz como a expressão máxima da personalidade, alvo de atenção de qualquer ouvinte, tendo em vista que, o falante deveria ter a noção de como os ouvintes a recebem. No trabalho que propôs, também, havia conteúdos parecidos aos propostos nos cursos de orientação vocal para professores, sendo acrescidos de outros, advindos da comunicação oral. O seu programa abordava uma avaliação inicial, organização do discurso, trabalho com o medo e a ansiedade, com a desinibição, coordenação pneumofônica, trabalho com a articulação e dicção, velocidade, ritmo e a voz.

Polito, um profissional da área de Ciências Econômicas e Administração de Empresas, publicou vários livros indicados para indivíduos que necessitam da expressão oral na vida profissional; ele recomendou sua literatura para profissionais de todas as áreas com garantias

¹⁵ Para maiores detalhes consultar LOPES, V. Oratória e Fonoaudiologia estética. Carapicuíba: Pró-Fono, 2000, 132p.

de sucesso na carreira. Em 1999, Polito apresentou dicas de como demonstrar credibilidade ao público, como utilizar melhor a voz, qual o vocabulário mais adequado, a importância da expressão corporal, os cuidados com os gestos durante uma apresentação oral, a aparência física, forma de se vestir e, também, como se comunicar com a imprensa. Para conquistar a credibilidade é necessário o orador ter naturalidade, emoção adequada ao fato, conhecimento sobre o assunto e demonstrar uma conduta exemplar. Quanto à voz, o autor orienta que se deve usar uma voz colocada corretamente, isto é, com uma boa ressonância. “Ela deve ter sonoridade agradável e ser emitida sem esforço” (POLITO, 1999, p.25). As palavras devem ser bem articuladas, o autor acredita que os ouvintes julgam as pessoas que articulam bem como sendo bem preparados, como tendo um bom nível de conhecimento. O ajuste do volume da voz é outro fator importante: num ambiente pequeno com poucas pessoas deve-se falar com um volume mais baixo e num ambiente espaçoso, com uma grande platéia, o volume deve ser aumentado. O orador deve perceber a acústica da sala que irá utilizar, se deverá utilizar o microfone ou não. O ouvinte ficará irritado se o volume da voz estiver acima do necessário e poderá perder o interesse se estiver abaixo. A velocidade de fala deve ser respeitada conforme as características do próprio orador, pois vai depender da sua emoção no momento, da forma como respira, e deverá ser manipulada conforme o sentido que se queira dar em determinada mensagem. O orador deve, entretanto, alternar a velocidade e o volume da fala durante sua apresentação, pois isto motivará a platéia, tornará o assunto interessante. Uma apresentação monótona pode levar ao desinteresse.

Bowden (2001) e Hasbani (2001) também incentivaram os profissionais de todas as áreas a melhorarem sua expressão vocal, abordando situações positivas ou negativas diante do ouvinte, afirmando que até mesmo para se apresentar para um emprego novo, o indivíduo deve se preparar.

Hasbani (2001) afirmou que o conteúdo representa 7% em uma apresentação oral, mas a forma como se diz representa 40% e que a voz e a linguagem corporal são os maiores responsáveis pelo sucesso de um evento qualquer, como por exemplo, uma palestra, apresentação de um produto ou entrevista. O autor abordou formas de tornar a voz do orador mais interessante. O orador deve melhorar quatro características da voz: tom, timbre, volume e clareza. Deve usar o tom adequado, saber como fazer a utilização de silêncios e pausas, pois são recursos importantes que ajudam na organização do pensamento do orador, no raciocínio do ouvinte e até mesmo para chamar a sua atenção. A variação de ênfase é importante para assinalar qual palavra ou conjunto de palavras são mais importantes naquela mensagem. Ele orientou que o orador deve projetar a voz sem fazer uso de esforço. Num auditório, o orador pode imaginar que está falando com a pessoa mais distante de si; isso ajuda saber qual a força que a projeção deve ter. Deve ter controle dos órgãos fonoarticuladores e da respiração, além de uma boa postura. E ainda recomendou: “Familiarize-se com as técnicas de projeção de voz e faça exercícios de relaxamento antes das apresentações; cuide de sua voz. Ela é uma ferramenta muito eficaz para vender suas idéias.” (HASBANI, 2001, p.55).

É interessante pensar, novamente, na situação do professor como um profissional da voz. Há alguns anos os fonoaudiólogos vêm trabalhando no sentido de cuidar da voz do professor como uma patologia, mas podemos perceber que em outras áreas, os profissionais que dependem da voz no seu dia-a-dia estão recebendo um outro tipo de suporte. Tem se falado também de cuidados com o aspecto orgânico, mas muito mais do profissional, como um “orador” que deve conquistar o ouvinte.

Sabe-se que o professor tem uma atividade constante, diária, de muitas horas, muitos meses com seus alunos; talvez essa condição dificulte pensar em orientações que garantirão o sucesso do professor por ser também orador. Outras questões estão sempre em discussão nos livros, revistas e jornais são sobre a atual situação da classe. Na grande maioria das vezes, o

professor trabalha com classes muito numerosas, numa jornada longa, sob condições de estresse, é pouco valorizado profissionalmente e, conseqüentemente, não tem um salário condizente com seu esforço e pode desenvolver a síndrome de *burnout*. Entretanto, mesmo nessas condições, não se pode deixar de lado a verdade: o professor é um modelo para seus alunos; o aluno é seu maior observador e quanto melhor for a relação professor-aluno, mais fácil se dará o ensino e a aprendizagem. Tudo isso parece muito contraditório, mas soluções devem ser encontradas.

Behlau, Dragone e Nagano (2004) abordaram esse assunto e trouxeram algumas orientações nessa direção. Elas apresentaram uma tentativa de dar suporte para o uso correto da voz do professor tanto quanto para a sua saúde vocal, fortalecendo o conceito de voz que contribui para o sucesso do aprendizado. “A voz do professor chama, acalma, transmite, dirige, alerta, orienta e acolhe: a voz do professor ensina!”(p. IV).

As autoras reforçaram a existência de muitas queixas vocais entre os professores e, por experiência e observação, puderam afirmar que comumente a voz utilizada em sala de aula é a “voz forte, que todos escutam, muitas vezes obtida com esforço, com precisão de movimentos articulatórios, com modulação expressiva, boa projeção, frequência fundamental média e velocidade de fala adequada ao assunto com tendência à tensão.”(p.1). Entretanto, sabe-se que a forma de uso vocal depende de cada professor, da exigência do estilo de aula utilizada e do nível escolar em que o professor a ministra. Ele deve ser capaz de adaptar-se às diferentes exigências, lembrando-se sempre de estar atento ao ruído externo e interno da sala de aula.

Para as autoras, o bom relacionamento com o aluno pode ser feito pelo uso da psicodinâmica vocal e que esse deve ser visto como um recurso didático. A voz pode aproximar ou afastar o aluno do professor. Para elas, o bom professor deve, além de dominar o conteúdo que ensina, usar materiais didáticos inovadores e eficientes, saber usar a sua voz para transmitir confiança, segurança, afeto, energia e respeito. Para isso o professor deve

saber utilizar os parâmetros da psicodinâmica vocal, saber dramatizar a aula (BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004),

Foram apresentadas dicas de cuidados e ações que podem facilitar a comunicação entre os professores e seus alunos, além de serem abordadas estratégias quanto ao ambiente de trabalho, quanto à postura e ao relaxamento, quanto aos hábitos diários de atitudes em sala de aula e quanto ao uso da voz, incluindo exercícios de aquecimento e desaquecimento vocal¹⁶. Além disso, algumas estratégias são indicadas para os diferentes níveis de escolaridade. Exemplo: educação infantil, onde a interação do professor com a criança é a base do processo; ensino fundamental, onde o problema da indisciplina é maior pelo fato de as crianças passarem muito tempo com os mesmos colegas e nessa fase o professor deve ter consciência de que gritar não é a melhor saída, pois é um modelo para os alunos, inclusive vocal; ensino médio: pela idade, as vozes dos alunos concorrem com a dos professores. “A psicodinâmica da voz do professor torna-se mais evidente, os alunos podem perceber facilmente sinais de insegurança, tolerância, bem como de segurança, interesse e vibração” (p.58). No ensino universitário: com salas numerosas, o professor deve utilizar microfones do tipo *headfone* para diminuir o esforço vocal; professores de cursinho: peculiarmente, usam inúmeros recursos didáticos e dramatização para chamar a atenção dos alunos e conseguir a fixação de conteúdos, tendo a voz como um de seus maiores aliados. Elas citam ainda, as diferenças de uso vocal entre os professores de práticas esportivas, professores de recreação e professores de academia de ginástica. Finalizam afirmando:

A voz preferida dos professores deve ser aquela emitida sem esforços, em intensidade adequada às necessidades de cada sala de aula e de cada atividade; será a voz recurso de seu trabalho, vínculo, de sua relação interpessoal com os alunos e, sobretudo, passível de ser usada por muitos anos com alta demanda, sem produzir desgastes e perda de qualidade.

¹⁶ Para um aprofundamento sobre aquecimento e desaquecimento vocal consultar: FRANCATO et al. Programa de aquecimento e desaquecimento vocal. In: MARCHESAN, I. Q.; ZORZI, J.; GOMES, I. C. D. **Tópicos em Fonoaudiologia**. São Paulo: Lovise, 1996, v. 3., p.123-124.

Será aquela voz ouvida pelos seus alunos e guardada na memória como a voz de um professor que os encantou, cativou e ensinou, um exemplo a ser seguido. (BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004, p.62.)

Esse parece ser o primeiro material publicado que vai ao encontro da necessidade de um aprimoramento no uso vocal do professor como instrumento para alcançar o seu público – seus alunos.

1.4.1 A voz como recurso didático

Como apresentado nos tópicos anteriores, o professor foi descrito, principalmente na literatura médica e fonoaudiológica, como aquele que usa a voz profissionalmente, como aquele que depende da voz para desenvolver o seu trabalho. As alterações da voz dos professores também foram muito pesquisadas e, mais recentemente, o olhar científico tem levantado dados da expressividade da fala do professor, sendo a voz, considerada como componente da linguagem.

Quando a busca bibliográfica passa para a área da Educação, mais especificamente para os métodos e estratégias de ensino ou os recursos didáticos, observa-se alguma preocupação dos estudiosos com a fala do professor, como: a forma de comunicar-se, com o uso alguns atributos da voz como o tom, a entonação ou a intensidade forte ou fraca.

Dragone (2000) propôs detectar qual o valor atribuído à voz nos estudos da área de Educação, por meio do levantamento da bibliografia e, com o uso de uma metodologia exploratória utilizando entrevistas estruturadas, conhecer como os professores entendiam a voz no exercício da profissão e qual valor lhe davam. Participaram do estudo cinco professores de escolas públicas e particulares. A autora encontrou nas respostas mais freqüentes apresentadas: a) quanto aos requisitos para o bom desempenho do professor os sujeitos responderam sobre a importância do bom relacionamento com os alunos, a formação dos professores e o uso de recursos mobilizadores junto aos alunos; b) quanto ao papel da voz

na atuação do professor foi respondido que ela é um recurso didático por aproximadamente 50% dos sujeitos, que serve como controle de disciplina e que é reveladora de emoção do professor; c) quanto ao aspecto de variação do comportamento vocal, a intensidade foi o fator mais lembrado, seguido pela variação da entonação. Os professores mostraram ter interesse em saber como utilizar melhor a voz na sala de aula.

Essa autora apontou para o fato de, na literatura estudada na área de Educação, não encontrar dados diretamente relacionados à voz; segundo ela "[...] a bibliografia da área educacional parece não apontar diretamente a voz como componente da identidade do professor [...]" (DRAGONE, 2000, p.76), mas que diversos trabalhos apresentaram dados como: a mulher em destaque no trabalho dessa área, o professor que acaba tirando várias licenças, sendo uma das queixas a otorrinolaringológica e a abordagem da fala como forma de controle dos alunos.

A nossa busca nessa literatura, então, foi em direção ao reconhecimento¹⁷ da voz descrita como um recurso didático. Para tanto, tornou-se necessário realizar um levantamento das abordagens pedagógicas da Educação e seus métodos de ensino, além de encontrar uma definição do que é o recurso didático e como são utilizados pelos professores.

Pesquisando um pouco a história da Educação e seus métodos de ensino, encontra-se em Libâneo (1994), uma classificação que aponta para dois grupos de tendências pedagógicas no Brasil: as de cunho liberal, sendo as mais conhecidas, a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada e o tecnicismo educacional; e as de cunho progressista, a pedagogia libertadora e a pedagogia crítico-social dos conteúdos. A pedagogia renovada inclui várias correntes (a progressivista, a não-diretiva, a ativa-espiritualista, a culturalista, a piagetiana, a montessoriana e outras), num movimento para modificar o padrão impositivo da pedagogia tradicional.

¹⁷ O termo "reconhecimento" vai ser utilizado ao longo do trabalho com o sentido proposto no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa: "é o ato ou efeito de reconhecer"; reconhecer no sentido de "dar a conhecer, constatar, identificar".

Na pedagogia libertadora, a atividade escolar é centrada nas discussões de cunho político e social, sendo bastante utilizada na educação de adultos. Na pedagogia crítico-social dos conteúdos, a reflexão política e social é um fator central no ensino, mas o aluno é levado a desenvolver raciocínio lógico, científico e formador de consciência crítica face às realidades sociais.

A escola tradicional partia do pressuposto de que a criança era um homem em miniatura, cabendo à educação identificá-lo com os modelos adultos. Cintra (1974) apontou para o autoritarismo dessa fase da escola, na qual o professor detinha o conhecimento, o poder e os alunos eram passivos e deveriam receber os conteúdos sem nenhum tipo de questionamento. Por outro lado, a escola nova surgiu com outros objetivos e técnicas, decorrentes das mudanças sociais, das transformações econômicas e das descobertas científicas. Os métodos ativos consideram a infância como uma fase da vida, com desenvolvimento próprio, com anseios diferentes e aberta para receber novos conteúdos. Tudo isso deveria ser explorado da melhor forma possível. A escola nova chegou propondo que o aluno se esforçasse para trabalhar sua inteligência; que as diferenças individuais fossem consideradas; que os conteúdos fossem apresentados de forma apropriada para a clientela envolvida na aprendizagem; que esta deveria levar a uma mudança no comportamento do aluno; que existisse a participação do aluno em atividades em grupo; que o desenvolvimento de conceitos deveria partir da experiência do aluno; que o ambiente de trabalho fosse acolhedor e diversificado. A proposta de modificação do ensino foi radical, mas ainda assim manteve o professor na condução do ensino-aprendizagem (CINTRA, 1974).

Nessa fase da escola nova, proliferaram grandes quantidades de técnicas que deveriam ser utilizadas, diminuindo assim a primazia da aula expositiva. Tantas foram as idéias de novas técnicas de ensino que em meados dos anos 70 surge a pedagogia tecnicista, com métodos de ensino baseados em módulos, fichas, etc, eram muito difundidos. A aula

expositiva foi “maquiada”, deram-lhe outra conotação, sendo que o professor teve que se adaptar a nova fase pedagógica.

Muitas críticas surgiram nessa época, relacionadas ao grande número de técnicas utilizadas, sem, entretanto, alcançar-se o ensino adequado do conteúdo proposto. O ensino na escola deveria se adequar à clientela, numa concepção pedagógica crítica. A aula expositiva mudou de concepção, mas continua sendo uma técnica utilizada até os dias de hoje (LIBÂNEO, 1994; LOPES, A., 2002; CUNHA, 2001). Discute-se, ainda hoje, a necessidade de ter o aluno como participante e não apenas como receptor. O professor deve obter a participação do aluno por meio de perguntas, do diálogo, da problematização. Pode acompanhar a aula expositiva, outros recursos para torná-la mais dinâmica.

Nessa fase, chamada tecnicista, Ronca e Escobar (1980) se propuseram a discutir alguns métodos de ensino, mantendo a visão de proporcionar uma maior participação do aluno na sala de aula. Os métodos apresentados foram: método da descoberta, jogos e simulação, dossiê e aula expositiva. Para cada método apresentaram a forma de preparar o material conforme o conteúdo a ser trabalhado, a aplicação do método e a forma de avaliação do aluno. Muitas técnicas apareceram como a solução dos problemas do ensino, mas muitas críticas foram feitas, no sentido de que o professor não poderia deixar de lado o conteúdo que o aluno deveria saber. Esses autores discutiram a questão das aulas expositivas, afirmando ser a técnica de ensino mais utilizada na prática pedagógica e também a mais criticada naquela época. Os que a defendiam, apontavam para a facilidade de introduzir um assunto novo, a possibilidade da motivação para alguns tópicos desejados, facilidade de apresentar uma visão mais ampla sobre o assunto, esclarecer conceitos e ajudar na integração de elementos cognitivos. Aqueles que a criticavam, faziam-no pela passividade dos alunos, pelo privilégio dado ao professor e pela aquisição de conceitos sem que o aluno tivesse experienciado sua aplicação, análise, síntese e julgamento. Eles garantiam que poderia ser eficiente se o aluno

fosse estimulado a ter uma atitude ativa, devendo ser estimulado a participar da aula. O professor deveria estabelecer um clima adequado com seus alunos, obter a atenção do estudante para o conteúdo apresentado, fazendo suposições sobre os seus interesses, expondo os conteúdos de forma organizada, observando a compreensão pelos alunos, formulando questões, pedindo exemplos, lembrando conhecimentos anteriores, sempre fazendo apresentações de conclusão sobre o assunto estudado. Materiais audiovisuais e outros recursos didáticos poderiam acompanhar a aula expositiva. Modificações nos movimentos do professor, nos gestos, variações no tom de voz, nos padrões de fala poderiam motivar e atrair a atenção dos alunos.

Eles apresentaram dados de pesquisa indicando que o entusiasmo do professor ajudava a aprendizagem do aluno, que o professor deveria enfatizar o material considerado importante e usar de humor nos exemplos apresentados. Esta visão, apesar de mostrar técnicas de ensino, além das aulas expositivas, está direcionada para o professor como profissional da voz que deve fazer do seu aluno um espectador interessado.

Segundo Libâneo (1994), o professor deve selecionar e organizar métodos de ensino e diferentes procedimentos didáticos em função da tendência pedagógica que adota, do conteúdo que deseja ensinar e de seus objetivos. O autor apresentou vários métodos de ensino, seus procedimentos e alguns recursos que podem ser utilizados:

1- Método de exposição pelo professor: os conhecimentos são passados pelo professor. Várias formas de exposição podem ser citadas:

a) exposição verbal: o conhecimento é passado pela palavra do professor e deve ser motivadora para os alunos. O professor “estimula sentimentos, instiga a curiosidade, relata de forma sugestiva um acontecimento, descreve com vivacidade uma situação real, faz uma leitura expressiva de um texto, etc.” (LIBÂNEO, 1994, p161);

b) demonstração: estudo do meio (excursões), projeção de *slides*;

c) ilustração: gráficos, mapas, esquemas, gravuras, etc;

d) exemplificação: quando o professor faz uma leitura em voz alta, fala uma palavra e os alunos devem repetir, quando mostra como usar um dicionário, consultar o livro-texto, organizar o caderno, etc;

Segundo o autor, a aula expositiva é muito difundida na nossa realidade escolar e algumas práticas são usadas de forma incorreta. O professor deve ter o cuidado de não conduzir a uma aprendizagem mecânica, de decorar fatos, regras, definições, etc; não utilizar uma linguagem distante daquela usual dos alunos, de nem exigir silêncio com ameaças e intimidações, entre outras coisas;

2- Método do trabalho independente: é a utilização de tarefas dirigidas e orientadas pelo professor:

a) tarefa preparatória: os alunos devem escrever o que pensam sobre o assunto – atividade interrogatória;

b) tarefa de assimilação do conteúdo: exercícios de um conteúdo já estudado, estudo dirigido, solução de problemas, pesquisa, leitura de um texto, desenho de mapas depois da aula, etc;

c) tarefas de elaboração pessoal: exercícios em que o aluno elabora o próprio raciocínio sobre um determinado tema, elabora hipóteses, etc;

3- Método de elaboração conjunta: é a conversação didática na qual existe a contribuição do professor e dos alunos sobre um determinado tema;

4- Método do trabalho em grupo: distribuição de temas a grupos de alunos;

a) debate;

b) Philips 66;

c) tempestade mental; grupo de verbalização-grupo de observação (GV-GO);

d) seminários;

5- Atividades especiais: são aquelas que complementam as atividades dos outros métodos: estudo do meio, jornal escolar, assembléia de alunos, museu escolar, teatro, biblioteca, etc.

O autor entende por meio de ensino “todos os meios e recursos materiais utilizados pelo professor e pelos alunos para a organização e condução metódica do processo de ensino e aprendizagem.” (LIBÂNEO, 1994, p.173). Os equipamentos são descritos como um meio de ensino geral, necessário para todas as matérias; sua relação com o ensino é indireta. Pode-se citar: carteiras, mesas, quadro-negro, projetor de *slides* ou filmes, toca-disco, gravador, flanelógrafo, etc, sendo que alguns podem ser específicos para determinadas disciplinas como os mapas, globo terrestre, ilustrações e gravuras, livros, enciclopédias, revistas, álbum seriado, cartazes, gráficos, etc. Outros autores, segundo Libâneo, consideram, ainda, como meios de ensino, os livros didáticos, manuais, rádio, cinema, televisão, recursos naturais (objetos e fenômenos da natureza), bibliotecas, museus e indústrias da região da escola, excursões escolares, modelos de objetos, dramatizações.

Veiga (2002a) organizou um livro em que cada capítulo foi destinado à discussão de uma técnica ou modelo de ensino específico. Numa leitura atenta, na ânsia de encontrar a citação da voz do professor como um recurso didático, pudemos perceber o quanto a voz estava inerente a cada um deles. Seguem alguns comentários dos capítulos desse livro.

Lopes, A. (2002), na sua reflexão, disse que os professores sempre se depararam com a necessidade de encontrar uma técnica adequada para melhor desenvolver o conteúdo de seu programa de ensino. O professor criativo é aquele que consegue inovar, introduzir diferentes técnicas. Nesta reflexão, a aula expositiva é discutida como a técnica mais tradicional de ensino. Como um meio de transmissão de conhecimento, é utilizada desde os planos pedagógicos dos jesuítas, segundo a literatura da área. Mesmo criando outras formas de aulas, parece que a orientação do professor ainda é a primazia da situação.

Azambuja e Souza (2002), numa exposição sobre o texto como técnica de ensino, afirmaram que o professor pode levar seus alunos a estudarem um texto, tendo em mente desenvolver atividades analítica e crítica. Devem trabalhar o texto desvendando sua estrutura, percebendo os recursos utilizados pelo autor, levantando as suas hipóteses, testando-as e refutando-as. Isso tudo deve levar o aluno a desenvolver suas habilidades de compreender, analisar, julgar e inferir sobre o que foi trabalhado e, ainda, ter habilidade de exteriorizar a mensagem recebida, na forma de um texto final. A leitura inicial do texto pelos alunos pode ser silenciosa ou oral, desenvolvendo ainda a expressividade oral tanto realizada pelo aluno, como pelo professor, que pode transformar seus alunos em bons ouvintes, aqueles que podem criar e recriar a partir do estímulo que ouvem. Elas apontam para a importância de dinamizar o uso atrativo da voz e levar o aluno a explorar esse estímulo no trabalho com o texto na sala de aula.

Para Veiga (2002b), no trabalho de “estudo dirigido” na sala de aula, o professor deve elaborar um roteiro para o trabalho com o texto dirigido, levantando questões, fazendo o aluno encontrar a essência da mensagem que o texto quer passar. Alguns cuidados devem ser tomados, como a escolha de um texto que seja apropriado àquela clientela. Ao finalizar o trabalho, o professor deve estimular seus alunos à discussão de seu entendimento, desacordos, conclusões, além de estimular a apresentação de idéias que possam complementar o assunto.

Nos diversos capítulos do livro, várias técnicas de ensino foram apresentadas e discutidas, como o uso da discussão e do debate, sendo que os autores apontam para a necessidade de preparo do professor para não perder o controle da classe. Castanho (2002) afirmou que, eventualmente, o professor deve calar-se para provocar a fala dos alunos, pois o silêncio causa constrangimento e provoca o outro.

A técnica do estudo do meio surgiu no período da pedagogia nova, quando se levantou a necessidade do ensino considerando inicialmente, as experiências do aluno. Este, por sua

vez, deve ser instigado a sair da sala de aula, realizar entrevistas, conhecer locais diferentes, participar de excursões a lugares históricos, etc (FELTRAN; FELTRAN FILHO, 2002).

O processo de ensino que ocorre nos laboratórios e oficinas deu-se pela escolanovista. O professor deparou-se com a necessidade do emprego da exposição oral e da demonstração, tendo em vista certas condições pedagógicas ou ainda como instrumento para animar a criança e provocar atitudes contemplativas. Deve-se sempre direcionar o aluno para o pensamento crítico e criador (VEIGA, 2002c). Todas as técnicas de ensino, discutidas no livro organizado por Veiga (2002a), apontam para o professor como condutor do ensino-aprendizagem, sempre estimulando o aluno a querer saber mais, apesar de qualquer estratégia utilizada.

Levantando uma abordagem da prática do ensino apoiada na relação professor-aluno, Kullok (2002a) organizou um livro contendo várias reflexões. Para Kullok (2002b), a relação entre o professor e o aluno na sala de aula, é considerada de grande importância no processo de aprendizagem do discente. A autora acredita que o professor deve entender a concepção de ensinar como a de levar o aluno a construir o conhecimento e que para tanto, este processo deve ser embasado num bom relacionamento entre os elementos que participam desse processo: o aluno, o professor e os colegas. Confirmando a posição tomada por vários autores citados anteriormente, o professor deve ter domínio na escolha das técnicas que favorecerão a aprendizagem do aluno de forma a incentivá-lo a aprender. Nesta visão, a sala de aula não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas de construção de conhecimento. O preparo da aula deve considerar o conhecimento de diversos aspectos como: os alunos, o conteúdo a ser ensinado, os procedimentos básicos e coerentes com a natureza do conteúdo, os procedimentos de avaliação, a importância da boa interação professor-aluno como elemento facilitador da aprendizagem e o trabalho do professor na sala de aula. Dessa forma, a estrutura da aula deve ser modificada devendo haver maior diálogo do professor com seus

alunos; o professor deve ocupar um espaço físico mais próximo do aluno, devendo a estruturação das carteiras, na sala de aula, ser modificada e conseguir o melhor aproveitamento de materiais como aqueles trazidos pelos alunos, apresentados em televisão, obtidos nos livros de interesse dos alunos, além do “uso das técnicas de GV/GO, painel integrado, grupo de exposição, debates, seminários, projetos de pesquisa, dramatizações, visitas a locais planejados com roteiro e relatórios, entrevistas, pesquisas bibliográficas, pesquisa de campo, estudo do meio, tempestade cerebral, etc. (KULLOK, 2002b, p.22)”.

A relação professor-aluno na prática de ensino também foi refletida por Ribeiro (2002), subsidiada na chamada Psicologia Fenomenológica, apoiada em autores como Maslow e Carl Rogers. Nesta abordagem, a importância para a aprendizagem do aluno recai sobre a construção de uma relação eficaz e efetiva entre o professor e o aluno. O professor deve proporcionar todos os tipos de recursos que possam proporcionar aos alunos as experiências relevantes às suas necessidades de aprendizagem (livros, artigos, espaço para trabalhar, laboratórios, equipamentos, ferramentas, mapas, filmes, gravações, visitas, pesquisa de campo, recursos humanos, de fora e de dentro da escola, incluindo a si próprio, etc.)” (RIBEIRO, 2002, p. 48.).

Libâneo (1994) também apontou para a importância da interação professor-aluno no processo de ensino. Ele ressaltou dois aspectos dessa interação: o aspecto cognoscitivo, que estaria relacionado com as formas de comunicação dos conteúdos escolares; e, ainda, o aspecto sócio-emocional, que diz respeito às relações pessoais entre o professor e o seu aluno e às normas disciplinares. Para se conseguir um bom desempenho da interação no aspecto cognoscitivo é importante o professor ter um bom uso da linguagem: falando de forma correta e claramente, variando o tom da voz, etc. E quanto aos aspectos sócio-emocionais, o professor deve ser afetivo, respeitar os alunos e também exigir respeito.

A tendência da concepção do ensino reflexivo é mais moderna e aponta para a necessidade de o professor promover a aprendizagem refletindo sobre as situações vividas pelos seus alunos. Nessa linha de trabalho, os professores devem ter um desenvolvimento pessoal que garanta a possibilidade de fazer um diagnóstico das necessidades dos alunos e da escola, analisar os dados, construir uma conduta, realizar um planejamento de ação, saber compartilhar as idéias com seus alunos e outros profissionais por meio da boa comunicação, saber proporcionar o trabalho e a discussão em grupo. Vasconcelos (2000) chamou a atenção para a formação continuada dos professores, sendo que o professor deve ser responsável pelo seu desenvolvimento intelectual para poder ter a integridade, coerência e harmonia daquilo que defende.

Pode-se encontrar na área da Educação, uma literatura bastante abrangente com posições políticas definidas ou críticas às posições políticas impostas pelos movimentos de cada época. É bastante forte o discurso de que o professor deve propor um ensino reflexivo, que os conteúdos a serem ensinados devem considerar o meio social dos alunos. Entretanto, quando buscamos os métodos, ou os meios, ou as formas, ou os recursos didáticos utilizados no ensino, esses parecem ser sempre os mesmos; o professor deve apropriar-se da melhor forma, de acordo com a idéia que tenha sobre o que é ensinar, dependendo das condições que tem na sua escola.

O termo recurso didático é visto na literatura como um meio, uma forma, um recurso utilizado por professores e alunos para a transmissão do conhecimento no processo ensino-aprendizagem. Buscando na literatura da Educação Especial, encontra-se o recurso didático caracterizado como um estímulo concreto, materializado, que pode ser manipulável (MANZINI, 1999; FIGUEIREDO, 2002; CERQUEIRA; FERREIRA, [200-?]), entretanto, vários deles são recursos para a estimulação da via auditiva, e de forma mais abrangente, a linguagem. A voz não é um recurso concreto, material, mas pode cumprir as funções de

outros recursos materiais. Na descrição de recursos didáticos para cegos é possível encontrar uma infinidade deles relacionados ao uso da voz, como o sintetizador de voz portátil, o livro falado, mas a voz do professor não parece ser observada como um dos recursos disponíveis. Nesse caso específico, a forma de colocação da voz pelo professor para o seu aluno cego representará a tradução de uma situação, de um personagem, pode levar o aluno a entender o sentido de um conteúdo pelas variações da voz.

Cerqueira; Ferreira, ([200-?]), definiram recursos didáticos como:

[...] todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem. (não paginado).

Segundo esses autores, os recursos didáticos podem ser classificados como: recursos naturais, pedagógicos, tecnológicos e culturais. A voz, como um recurso didático, poderia estar entre os recursos naturais.

Com uma proposta diferente àquela que temos buscado neste trabalho, a de encontrar o reconhecimento da voz como um recurso didático pelo professor e pelo aluno, Reyzábal (1999), num livro intitulado “A comunicação oral e sua didática”, apontou para a necessidade de ser trabalhada a comunicação oral entre os alunos, desde a escola infantil até o ensino superior. Ela atribuiu esse conteúdo para o professor da língua materna e estrangeira, o qual deveria ter em mente que o ser humano vive em sociedade e que a forma mais abrangente de comunicação é a verbal, principalmente a oral. O aluno deveria aprender a importância da comunicação oral para a sua vida pessoal e profissional e, deveria também, conhecer as diversas formas, a exata colocação da voz e os diversos meios de comunicação. No livro, a autora apresenta recursos didáticos para que o professor ensine esse conteúdo aos alunos. Nessa abordagem, a interação do professor com seu aluno é de suma importância; o tipo de aula, mais dialogada, com a participação efetiva do aluno e a habilidade do professor em

conduzir o ensino torna-se o eixo principal. A autora chegou a falar da voz do professor, sobre os cuidados que se deve ter para mantê-la saudável.

A visão de ensino apresentada por Reyzábal (1999), vai ao encontro de algumas abordagens chamadas teorias comunicativas, sendo que a sua teoria encontra apoio na história dos grandes oradores, na teoria da linguagem, na área da didática, da propaganda e da mídia.

Para ensinar, um professor deve ter ótimas habilidades de comunicação e um grande conhecimento dos usos e influências da comunicação oral.

Algumas pesquisas que buscaram saber, junto aos alunos, quais eram as características dos bons professores encontraram respostas parecidas.

Cunha (2001), à procura dos professores considerados bons e de características que compunham tal qualidade, fez um levantamento por meio de questionário. Após este levantamento, realizou entrevistas com os professores e fez observações de suas aulas. Os resultados mais importantes indicaram que os alunos tinham preferência pelos professores com bom conhecimento dos conteúdos, pelos que tinham um bom relacionamento com o aluno, mas que também eram exigentes no cumprimento das tarefas, além de serem hábeis no falar. Os professores disseram que sua forma de ser como docente, desenvolveu-se baseada em comportamentos positivos ou negativos de seus ex-professores; a maioria não apresentava uma posição política influente, mas tinha uma visão de respeito para com todos os alunos. Mostraram a importância da organização das aulas, dos conteúdos e da boa utilização dos recursos audiovisuais. Eles não relataram a forma de expressão ou o uso da voz, como um recurso didático.

Na observação da pesquisadora, além de confirmar os aspectos apontados pelos alunos e professores, outros ficaram explicitados: o professor era a principal fonte de conhecimento, sendo a aula expositiva a principal forma de ensino; quanto às habilidades de ensino, os bons professores, manifestaram a organização do contexto da aula (explicitando o conteúdo a ser

estudado, relacionando o conteúdo com outras áreas do saber, apontando referências teóricas, usando de artifícios verbais para apontar questões fundamentais, etc), o incentivo à participação dos alunos (formulando perguntas, provocando o diálogo, aproveitando as repostas dos alunos, ouvindo as experiências individuais dos alunos, etc), a habilidade de tratar a matéria de ensino (clareando conceitos, fazendo analogias, dando exemplos num contexto mais próximo do aluno, etc), variação do estímulo utilizado na aula (a utilização adequada de recursos audiovisuais, movimentação na sala de aula para aproximação dos alunos, o estímulo à divergência e à criatividade) e a habilidade do uso da linguagem (apresentando clareza nas explicações com o uso de terminologia adequada, uma voz audível, a utilização de pausas e silêncios, a adoção de entonação variada e usando o senso de humor no trato com os alunos).

A autora usou três métodos para o levantamento do objeto de estudo, o que enriqueceu a pesquisa, uma vez que pode levantar muito mais dados. Na observação das aulas dos professores, ficou muito mais explícito a que os alunos se referiram; era sobre a forma de expressão do professor, a sua comunicação.

Na busca pelo assunto sobre a expressividade do professor, realizada em bases de dados eletrônicos, chamou a atenção o fato de que a maioria dos resultados encontrados relacionava-se com propagandas de escolas de língua estrangeira, ou com o oferecimento de vagas para professores nessas escolas. Além disso, alguns desses *sites* discutiam o método de ensino baseado na teoria do ensino comunicativo, o qual se apóia na habilidade de interlocução do professor com seus alunos na classe para garantir o diálogo e a aprendizagem.

Na tentativa de avaliação da qualidade dos professores e de encontrar uma resposta sobre quais seriam as habilidades do bom professor, quais suas atitudes enquanto docente, Rego (2001a), um pesquisador da área de gestão empresarial, acostumado a lidar com a busca pela qualidade nas empresas, desenvolveu alguns estudos na busca da qualidade do ensino. O

objetivo era entender o que seria um professor com habilidade comunicacional¹⁸ efetiva e quais os comportamentos determinantes da eficácia comunicacional dos docentes do ensino superior. Para isso, juntamente com outros pesquisadores, construiu um instrumento de medição psicométrica que fosse válido para pesquisar tais objetivos (REGO, 2001a; REGO, 2001b). O instrumento foi elaborado e foi verificada a sua validade. Na literatura estudada pelos pesquisadores, observou-se que o professor deveria ter entusiasmo, dinamismo, espírito de diálogo e práticas reflexivas partilhadas, atuação amistosa, humor na apresentação da matéria, encorajamento da discussão, aulas estimulantes, desafiantes, preparação prévia dos materiais utilizados nas aulas, além de clareza das explicações.

O material elaborado foi um questionário de 24 itens que refletiam 4 categorias comunicacionais que poderiam ser observadas nas aulas: 1) “o comportamento empático: incorporava os atos comunicacionais de proximidade, participação e empenho, simplicidade e atratividade da linguagem, e apoio sócioafetivo, sendo que este se dividia em duas subcategorias, o comportamento de apoio e a facilitação da comunicação; 2) a conscienciosidade pedagógica: abordava a competência técnica do docente, preparação do material, estruturação da aula e sua organização; 3) a (des)cortesia: questões sobre a forma de abordar os alunos, como a delicadeza e o respeito e; 4) referia-se ao tipo de aula dada, se era organizada com a leitura exclusiva de textos ou não”. Este material deveria ser respondido por alunos e docentes, sendo que os alunos deveriam responder pensando em um professor da época e o docente responderia fazendo a escolha de um antigo professor. Os resultados encontrados mostraram que os professores valorizavam mais fortemente a conscienciosidade, sendo que os estudantes, mais o comportamento empático, principalmente o comportamento de apoio. Os estudantes entretanto, não valorizavam só a atitude simpática dos professores, mas também consideravam que a eficácia comunicacional implicava em ser consciencioso na preparação e

¹⁸ Habilidade comunicacional é o termo utilizado pelo autor.

organização das aulas, em empenhar-se ativamente na aprendizagem dos alunos, no uso de ilustrações e exemplos práticos e, na qualidade de como as aulas eram ministradas. Os professores foram considerados fracos comunicadores, quando foram julgados como pouco corteses. Tais resultados não se modificaram quando relacionados com a área de atuação do docente. Este trabalho foi realizado com alunos portugueses, mas os achados da pesquisa são muito semelhantes aos encontrados em pesquisas realizadas com alunos de outras nacionalidades como apontado por Schmidt; Andrews; McCutcheon (1998) e Cunha (2001).

Toda a literatura aqui apresentada buscou apresentar a importância dada por profissionais de diferentes áreas, ao uso da voz, da fala ou da linguagem no contexto de interação social, na situação profissional e, mais especificamente, na área da Educação. Mostrou também algumas influências que a voz ou a fala podem causar no ouvinte, independentemente do significado da mensagem.

Parece claro que o ensino depende da comunicação oral para se concretizar, independente do método utilizado ou da concepção teórica adotada. Novos estudos devem ser propostos para que se encontre caminhos de melhoria na comunicação dos professores e seus alunos. Deve-se conhecer qual é o impacto da mensagem no aluno, pela fala do professor; o que o aluno espera receber na troca que se faz pela comunicação com seus professores e ainda, qual é a forma de expressão que o atrai. A pesquisa a ser proposta aqui representa apenas mais um passo no entendimento dessa relação entre o professor e o aluno.

Teve-se a intenção de entender se professores e alunos reconheciam uso da voz como um recurso didático utilizado na situação de comunicação na sala de aula. Ao se buscar esse entendimento, seria importante, também, saber como o aluno percebe a voz utilizada pelo professor na situação de ensino, sendo este a sua audiência.

Dessa forma, esse trabalho teve dois objetivos distintos: o primeiro foi investigar se havia o reconhecimento, por parte de professores e alunos, de que a voz do professor era um

recurso didático utilizado como um meio de ensino; o segundo objetivo foi verificar se a voz ouvida pelo aluno, numa situação de ensino, era julgada quanto à agradabilidade e à qualidade da didática.

Essa pesquisa é apenas o início da compreensão de um fenômeno que parece existir e que deve ser estudado com profundidade. Os resultados dessa pesquisa serão significativos para dar apoio à elaboração de planos de trabalhos de professores ou a programas de orientação vocal para essa clientela. O trabalho deve ter continuidade, pois um aprofundamento desse tema será de suma importância no reconhecimento do quanto a voz do professor influencia o aluno, e qual é a voz que agrada o aluno.

Será apresentada a seguir a metodologia realizada para o desenvolvimento da pesquisa. Para alcançar os objetivos propostos, foram desenvolvidos dois estudos com diferentes métodos de investigação. Para facilitar a apresentação dos dois estudos foram descritos o método, os resultados e discussões de cada estudo separadamente.

2 ESTUDO 1: O RECONHECIMENTO DO USO DA VOZ COMO RECURSO DIDÁTICO POR PROFESSORES E ALUNOS

Este estudo teve o objetivo de investigar se havia o reconhecimento, por parte de professores e alunos, de que a voz do professor era um recurso didático utilizado como um meio de ensino.

Para buscar o objetivo do estudo, foram aplicados três instrumentos diferentes na tentativa de encontrar respostas mais confiáveis.

Serão apresentados a seguir o método, os resultados e a discussão sobre os achados desse estudo.

2.1 MÉTODO

2.1.1 Participantes

Participaram do estudo professores e alunos de quatro escolas de Ensino Médio da cidade de Marília (S.P.), sendo duas públicas, as quais serão denominadas Pb1 e Pb2, e duas privadas, Pv1 e Pv2. No total, foram 48 professores (13 da Pb1; 8 da Pb2; 16 da Pv1 e 11 da Pv2) e 114 estudantes (14 da Pb1; 54 da Pb2 e 46 da Pv 1). Não foi possível a participação dos alunos da Pv2 por restrições da escola, justificadas pelo período de provas dos alunos. Inicialmente foram entregues os questionários para 53 professores e 117 alunos. Dentre os primeiros, cinco foram desclassificados por apresentarem erros nas respostas, demonstrando falta de entendimento do que havia sido proposto e, dentre os alunos, três foram desclassificados por apresentarem falhas nas respostas em algum dos procedimentos.

Assim, dentre os professores (48), participaram 19 do gênero masculino (40%) e 29 do feminino (60%), com idades variando entre 23 a 62 anos, média de 40 anos e desvio padrão

de 8,48 anos. O tempo de docência variou entre 1 e 40 anos, com média de 16 anos e desvio padrão de 8,63 anos. A formação desses professores variou bastante entre as licenciaturas específicas de algumas áreas como matemática, química e letras, além de formação em cursos de Pedagogia, Engenharia e Veterinária. Ministravam ou haviam ministrado as seguintes disciplinas: Matemática (29%), Português e/ou Inglês (24%), História e/ou Geografia (18%), Matemática além de Física e Ciências (8%), Química (6%), Química e Ciências (4%), Biologia (4%), Informática (2%) e Desenho Geométrico (2%).

Dentre os alunos (114) cursavam o Ensino Médio, 66 eram do gênero feminino e 48 do masculino. Sessenta e nove deles estudavam na primeira série (61%), 33 na segunda série (29%) e 12 na terceira série (10%), com idades entre 13 e 42 anos, média de 15 anos e desvio padrão de 3,3 anos. Na Pb1 participaram 12 alunos, na Pb2 participaram 69 e 33 alunos eram da Pv1.

2.1.2 Material

Para alcançar o objetivo desse estudo utilizou-se um questionário e um *checklist* de recursos didáticos para serem aplicados aos professores e aos alunos.

No questionário havia perguntas sobre identificação do professor, formação, tempo de docência, disciplinas que ministrava e que havia ministrado anteriormente e, ainda, uma pergunta aberta sobre quais recursos didáticos o professor havia utilizado durante sua carreira e como costumava utilizá-los. O mesmo material foi aplicado aos alunos, modificando os campos relativos aos dados de identificação. Esse material foi utilizado para levantar os recursos didáticos utilizados pelos professores durante sua carreira docente e verificar se entre eles havia a citação da voz como recurso didático.

O *checklist* de recursos didáticos continha 84 diferentes recursos didáticos possivelmente utilizados, entre eles, o tom, a entonação, o volume da voz e o grito, além de 10 palavras distratoras (Apêndice A). Nessa proposta metodológica, o uso das palavras distratoras tem por finalidade verificar a atenção do participante no momento de responder o *checklist*.

Havia, ainda, três roteiros de entrevistas para serem utilizados junto a alguns professores, conforme as respostas que apresentassem. Esse material serviria para complementar as respostas dadas anteriormente e conhecer um pouco mais sobre o que sabiam sobre o uso da voz ou, ainda, sobre o uso que faziam dela como um recurso didático (Roteiros descritos no item 2.1.3.1.2).

2.1.3 Procedimento

Foram aplicados três procedimentos diferentes para buscar a maior confiabilidade dos dados. Segundo Converse e Presser (1986), o pesquisador poderá ter benefícios utilizando uma forma de investigação aberta, complementando as respostas de questões fechadas. Dessa forma, foram aplicados o questionário e o *checklist* de recursos didáticos aos alunos e professores, e a entrevista a alguns dos professores.

2.1.3.1 Construção dos instrumentos de coleta de dados

2.1.3.1.1 Checklist de recursos didáticos

Para a construção do *checklist* foram levantados diversos recursos didáticos em livros da área da Educação; realizou-se, ainda, entrevistas com professores de diferentes áreas de

ensino e com alguns dos alunos do curso de Pedagogia da UNESP de Marília. Os recursos levantados foram sorteados e listados em coluna dupla, sendo cada uma delas antecedida, à esquerda, por uma coluna em branco onde deveriam assinalar a resposta, segundo um critério pré-determinado e informado nas instruções. Foi também elaborada a devida instrução para o correto preenchimento desse instrumento pelos participantes, em que constavam os critérios: a) assinalar 1, quando reconhecia o recurso e costumava utilizá-lo ou já havia utilizado; b) assinalar 2, quando reconhecia o recurso, mas não costumava utilizá-lo; c) assinalar 3, quando não reconhecia o recurso ou não reconhecia a palavra.

Entre os recursos didáticos listados no *checklist*, havia também as 10 palavras distratoras: algumas palavras sem significado e outras que não eram consideradas recursos didáticos (multidora, quadriga, cavalete, espectrógrafo, lotoscópio, cardrógrafo, faqueiro, radiógrafo, gislanda e escumadeira), as quais foram utilizadas como uma escala de mentira. Essa proposta dá uma pista ao pesquisador sobre a atenção do participante ao realizar o procedimento, pois há uma resposta esperada às palavras distratoras e, se essa for diferente daquela esperada, significa que o participante não está realizando o procedimento corretamente. Na nossa escala, os participantes deveriam responder sempre assinalando o número 3 para as palavras distratoras; se não o fizessem, na grande maioria das vezes (80% das respostas), seriam desclassificados.

No final da lista dos recursos foi deixado um espaço em branco, antecedido da palavra “outros”, significando que poderiam citar outros recursos usados e não previstos no material (Apêndice A).

2.1.3.1.2 Roteiro das entrevistas

Foram elaborados três roteiros de entrevistas, considerando-se as quatro situações diferentes de repostas obtidas no questionário e no *checklist* de recursos didáticos.

a) Roteiro para aqueles professores que responderam no questionário que utilizavam a voz como um recurso didático e para aqueles que responderam no *checklist* que conheciam e utilizavam a voz como um recurso didático, isto é, os que assinalaram com o código “1”. Esse roteiro era constituído por cinco questões.

1- O que é um recurso didático?

2- Em quais situações você usa este recurso (a voz)?

3- Você acha que a voz deve ser utilizada como controle do comportamento dos alunos?

4- Você conhece alguma técnica de utilização de voz em diferentes situações de aula?

5- Você recebeu algum tipo de orientação ou leu algum material próprio para professores sobre o uso da voz em sala de aula?

A pergunta sobre o uso da voz como controle de comportamento de alunos foi incluída nas entrevistas, pelo fato de ser muito apresentada e discutida na literatura fonoaudiológica desenvolvida com os professores.

b) Roteiro para aqueles que responderam no *checklist* que não conheciam e não utilizavam a voz como um recurso didático, isto é, aqueles que assinalaram o código “3”.

Eram apenas duas perguntas:

1- O que é um recurso didático?

2- Por que você acha que a voz não é um recurso didático?

c) Roteiro para aqueles que responderam no *checklist* que reconheciam o uso da voz como um recurso didático, mas não o utilizavam, isto é, aqueles que assinalaram o código “2”. Era constituído de 3 questões:

- 1- Você disse que reconhece a voz como um recurso didático, mas não o utiliza. No seu entender, como um professor deveria utilizar este recurso?
- 2- Em que situações, na sala de aula, você acredita ser importante utilizar este recurso?
- 3- Por que você não utiliza este recurso em sua prática?

2.1.3.2 Coleta dos dados

Os professores foram contatados pela pesquisadora, após anuência dos dirigentes das escolas selecionadas, e aqueles que se dispuseram a participar da pesquisa receberam o material para ser preenchido. A pesquisadora se apresentou como aluna da Pós-graduação em Educação e não como fonoaudióloga, para evitar indução à resposta. Em seguida, entregou aos participantes uma carta, explicando que o objetivo da pesquisa era levantar os recursos didáticos utilizados no ensino médio e que, para isso, deveriam responder a dois instrumentos de coleta de dados: o questionário e o *checklist* de recursos didáticos. Foi também solicitada, através da assinatura do termo de consentimento, a confirmação da participação na pesquisa. Após esse procedimento, foi entregue o questionário para que pudessem responder.

Depois da devolução do questionário devidamente respondido, foi oferecido o segundo material, o *checklist*. Os participantes receberam duas folhas, a primeira com explicações de como deveriam proceder às respostas e a segunda com o *checklist* de recursos didáticos.

Os dois materiais foram adaptados e também aplicados aos alunos. As adaptações se referiram ao trabalho de seus professores; eles deveriam descrever os recursos didáticos que os professores utilizavam para dar aulas. O termo de consentimento também foi assinado pelos alunos, os quais responderam na própria sala de aula, sempre após acordo com os

professores responsáveis pelos alunos daquele período. A escolha das classes foi realizada pela direção das escolas, seguindo apenas a exigência de serem alunos do Ensino Médio.

Além disso, era realizada uma explicação oral sobre o procedimento.

Terminados os preenchimentos dos questionários e do *checklist* de recursos didáticos e analisadas as respostas dos instrumentos, após alguns dias, foram escolhidos alguns professores para participarem da entrevista, para que fossem esclarecidos alguns aspectos das respostas que haviam dado. As entrevistas foram realizadas por uma pessoa treinada para tal fim, a qual contactou os professores nas escolas e marcou um horário.

A escolha dos professores para as entrevistas seguiu os seguintes critérios: dos 48 professores participantes, quatro responderam, no questionário e no *checklist*, que não reconheciam a voz como recurso didático e que não a utilizavam. Esses foram procurados, mas um deles havia se aposentado e não participou desta fase do procedimento, sendo entrevistados apenas três. Dois responderam no *checklist* que reconheciam a voz como instrumento, mas não a utilizavam como recurso didático e foram entrevistados. Doze responderam, no questionário, que a voz era um recurso didático e o confirmaram no *checklist*; destes foram sorteados 10 para a entrevista. Do restante de 30 professores que responderam reconhecer a voz como um recurso didático no *checklist*, foram sorteados também 10. Desta forma, foram entrevistados 25 professores no total.

As entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente para a análise do conteúdo.

2.1.3.3 Análise de dados

Foi construído um banco de dados específico para ser alimentado com os dados desse estudo, possibilitando o acesso rápido para qualquer tipo de análise necessária. As repostas do questionário e do *checklist* de recursos didáticos foram analisadas com a utilização dos testes

estatísticos: qui-quadrado na comparação de amostras independentes e a prova de Fisher nas análises, quando o valor de “n” teórico era menor que cinco. As respostas das entrevistas foram categorizadas e organizadas conforme os conteúdos.

2.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir serão apresentados os resultados obtidos nos três procedimentos de coleta de dados, as análises realizadas e a discussão dos mesmos.

2.2.1 Respostas dos professores ao questionário e *checklist* de recursos didáticos

As respostas apresentadas pelos professores, no questionário e no *checklist* de recursos didáticos, revelaram, provavelmente, os recursos de maior uso no seu dia-a-dia. Analisando as respostas dos questionários, os recursos mais citados foram a utilização da lousa (69%), do giz (65%), do livro didático (52%), do vídeo (46%), do computador e da *internet* (44%), de revistas (42%) e do jornal na sala de aula (40%). Cinquenta e oito diferentes recursos didáticos foram citados, ora lembrados por um professor, ora por outro, mas nenhum deles foi indicado pela totalidade dos professores. No Apêndice B podem ser vistos os recursos didáticos apontados e a porcentagem de professores que os indicaram. Analisando os resultados, pode-se afirmar que os mais apontados são aqueles mais utilizados no ensino expositivo. O fato vai ao encontro da literatura discutida na introdução, a qual evidenciou ser a aula expositiva o principal meio de transmissão de conhecimento (LIBÂNEO, 1994; LOPES, A., 2002; CUNHA, 2001, entre outros). Por mais que novos recursos didáticos tenham sido desenvolvidos, laboratórios montados, inovação com o uso do computador e da *internet*, a aula expositiva parece ser a mais utilizada no ensino médio.

Na resposta espontânea apresentada no questionário, a voz foi apontada como recurso didático por 21% dos professores e ainda foi citada indiretamente, por meio de algum de seus atributos, sendo o tom citado por 15% deles, a entonação por 13% e o volume por 6% dos professores. Além desses, o grito foi lembrado como um recurso didático por um dos participantes.

Analisando as respostas apresentadas anteriormente, podemos concluir que a aula expositiva era o meio de ensino mais utilizado pelos professores, embora a indicação do uso da voz como um recurso que acompanhasse tal forma de ensino, tenha sido muito pouco lembrada.

Vários recursos didáticos foram citados pelos professores do ensino médio, mas poucos eram utilizados pela grande maioria deles. O uso da voz, objeto principal da nossa busca, seria considerado, pelas respostas neste tipo de questionário, um recurso pouco utilizado e, conseqüentemente, seríamos induzidos a concluir que os educadores não reconheciam a voz com a função de recurso didático. Provavelmente, esses resultados estariam diretamente relacionados à maneira como foi realizada a coleta dos dados, isto é, pelo fato de a pergunta ter sido formulada de maneira a permitir que os professores respondessem de acordo com a sua concepção de recurso didático e na lembrança dos recursos didáticos empregados. Nessas condições, muitos professores podem simplesmente não ter considerado que a voz pudesse ser um recurso didático, na ocasião da resposta ao questionário.

Considerando que os recursos mais citados (lousa, giz e o livro didático), foram indicados por 70% dos professores, as porcentagens de professores que indicavam a voz ou algum atributo da voz podem não ser tão desprezíveis.

Na continuidade da metodologia, foi aplicado o *checklist* de recursos didáticos aos mesmos professores.

Nas respostas do *checklist* de recursos didáticos, os professores elencaram um grande número de recursos didáticos que haviam utilizado e mostraram ter conhecimento de muitos outros que não costumavam utilizar. A visualização de todas as respostas dadas pelos professores no *checklist* pode ser encontrada no Apêndice C.

Vamos focalizar aqui as respostas direcionadas ao uso da voz como um recurso didático, objetivo maior da nossa pesquisa. A tabela 1 mostra os atributos que representam a indicação da voz como recurso didático, assinalados pelos professores no *checklist*. Foram apresentadas apenas as respostas assinaladas com código “1”, considerando serem esses os utilizados pelos professores da amostra.

Tabela 1: Distribuição numérica e percentual das respostas relacionadas ao reconhecimento da voz como recurso didático pelos professores, levantado pelo *checklist* de recursos didáticos.

Recursos didáticos	n	%*
Tom de voz	44	92
Entonação da voz	40	83
Volume da voz	38	79
Grito	17	35

*As porcentagens apresentadas na tabela foram arredondadas para números inteiros.

Realça-se que, na tabela 1, o tom, a entonação e o volume da voz foram apontados por uma grande maioria dos participantes. Na verdade, o professor mostrou reconhecer na voz um recurso utilizado na sua profissão, que pode utilizá-la com diversas modificações para alcançar algum objetivo junto aos alunos, como, por exemplo, a sua atenção, mostrando a importância de determinadas palavras no conteúdo ensinado, a resposta a alguma indagação, entre outras.

Esse material eliciou um número maior de respostas relacionadas ao reconhecimento da voz como um recurso didático quando comparado ao questionário.

Na pesquisa desenvolvida por Dragone (2000), 50% dos professores apontaram a voz como um recurso didático, citando a variação de intensidade e entonação como principais recursos. O instrumento de coleta de dados deve ter sido o principal fator na diferenciação dos resultados encontrados na pesquisa apresentada aqui e na de Dragone (2000), que utilizou uma metodologia exploratória, por meio de entrevista estruturada.

É interessante notar que o grito como estratégia de ensino foi assinalado como de uso rotineiro por 35% dos professores no *checklist* de recursos didáticos. Além disso, 46% deles disseram que o conheciam como um recurso didático, apesar de não o utilizarem, isto é, esses professores assinalaram com o código “2”. Desta forma, o grito foi assinalado como um recurso didático por 81% dos professores. Isso é preocupante, pois na literatura fonoaudiológica o grito aparece descrito como uma causa de distúrbios da voz e fala-se muito em prevenção. Todavia, na nossa pesquisa, o grito tem a conotação de um recurso didático e não de uma queixa. Seria necessária a conscientização da nocividade para esse comportamento dos professores, não só ao aparelho fonador como também na relação com o interlocutor. Outros pesquisadores encontraram a mesma situação entre os professores (PINTO; FURCK, 1987; FERNANDES, 1996; DRAGONE, 2000, LIMA, 2002; FERREIRA, et al, 2003), mesmo sabendo dos problemas que o grito pode acarretar.

O grito deve estar relacionado com a falta de atenção dos alunos, conversas paralelas não relacionadas ao tema abordado na aula e, até mesmo, o mau comportamento dos alunos. Com os estudos sobre o ruído nas salas de aula, ficou claro que numa situação de aula expositiva, onde o foco de atenção está na fala do professor, o volume da sua voz pode ir se perdendo com o ruído e distanciando cada vez mais o professor dos alunos. Sem atenção, os alunos procuram outras atividades ou formas de atrapalhar a aula. Sem controle, o professor usa o grito para superar toda essa situação, mesmo sabendo que é um hábito nocivo a sua saúde.

Uma outra questão de desajuste na sala de aula é bem colocada por Esteve (1995): as mudanças sociais vividas na escola impuseram um desgaste na relação do professor com o educando, proporcionando o descontrole no comportamento dos alunos.

Esling (2000)¹⁹ apontou para a modificação da impressão que se constrói dos professores no meio social, sendo que antigamente eles eram reconhecidos como autoridades e, atualmente, os alunos têm uma impressão de descontrole da própria situação profissional. Provavelmente, o uso do grito na sala de aula deve passar essa impressão.

Esse conceito do uso do grito, como um recurso de controle de comportamento na sala de aula, parece ir em direção contrária ao que se sabe sobre o bom relacionamento interpessoal, podendo ocasionar o impacto negativo na audiência e, até mesmo, na saúde vocal do professor. O grito transmite emoção, transmite agressão. Pode distanciar o aluno na relação, pode instigar o aluno a copiar o modelo. Na tentativa de impor autoridade, o professor pode mostrar descontrole. É eminente a realização de uma reflexão aprofundada sobre o uso do grito pelo professor, considerando todos os fatores envolvidos.

Na psicodinâmica vocal, o uso da intensidade alta da voz pode transmitir a impressão de vigor, de alegria, mas também de falta de respeito ao limite do outro na relação (BEHLAU; ZIEMER, 1988).

Servilha (2000) apontou a relação dialógica que o professor mantém durante a sua aula. Apesar de seu estudo ter sido desenvolvido com universitários, evidencia-se que, no momento em que o professor valoriza o diálogo com o aluno, este participa e o ruído da classe diminui. O professor instiga, chama a atenção, tudo isso com variações que faz na voz. Isso é o que se encontra na literatura da área da Educação, com o alerta de que a aula expositiva não

¹⁹ ESLING, J. H. Cross linguistic Aspects of voice quality. In: KENT, R. D.; BALL, M. J. Voice quality measurement. Califórnia: Singular Publishing Group, p. 25-35, 2000. Apud: RAMECK, M. F. **Dinâmicas da voz e do gênero**: uma questão de poder, 2001. 230 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

pode ser usada sem a troca de turnos entre aluno e professor (LOPES, A., 2002; RIBEIRO, 2002).

Observando as respostas apresentadas no geral, a lousa, o giz e o livro didático parecem ser os primeiros recursos que vêm à mente dos professores. Nas respostas estimuladas pelo *checklist*, apareceram como os mais citados; muitos outros foram lembrados, levando-nos a pensar num estilo de aula mais abrangente, com atividades que poderiam favorecer muito a relação do professor com seus alunos ou entre os próprios alunos.

Provavelmente, o estímulo apresentado pelo *checklist* de recursos didáticos levou os professores a recordarem diversas formas de ministrar suas aulas e também a reconhecerem a importância do uso da voz nessa diversidade.

Fazendo comparação das respostas apresentadas pelos professores no questionário e no *checklist* de recursos didáticos, observa-se o aumento na quantidade de respostas relacionadas aos atributos vocais no segundo instrumento. Na tabela 2, pode ser vista a diferença estatisticamente significativa na comparação dos dados. Além disso, tanto em um instrumento como em outro, o tom de voz parece ser sempre o mais lembrado, seguido pela entonação, o volume e o grito.

Tabela 2: Comparação entre os resultados do questionário e do *checklist* de recursos didáticos relacionados aos atributos da voz, mencionados dos professores.

Recursos didáticos	Questionário		<i>Checklist</i> de recursos didáticos		χ^2 20
	n	%	n	%*	
Tom de voz	7	15	44	92	54,21**
Entonação da voz	6	13	40	83	45,45**
Volume de voz	3	6	38	79	49,21**
Grito	1	2	17	35	15,38**

* Percentagens arredondadas para números inteiros.

** $p < 0,001$

²⁰ Na análise estatística foi usado o χ^2 na tentativa de visualizar uma significação aproximada na comparação do uso dos dois instrumentos que serviram de recurso metodológico, pois, nesse caso, as amostras analisadas são relacionadas e não foi encontrada outra prova para ser usada, conforme Siegel (1981).

Esse recurso metodológico apontou para uma possível diferença que podemos encontrar nas respostas, dependendo do tipo de instrumento utilizado. Outros relatos de pesquisa podem apresentar resultados diferentes, principalmente induzidos pela metodologia utilizada. Pode-se observar tal fato na comparação entre os dados dessa pesquisa e a de Dragone (2000).

Na tentativa de observar um pouco mais as diferenças das respostas entre os dois instrumentos utilizados, vamos apresentar alguns dados dos outros recursos didáticos citados pelos professores. A tabela 3 apresenta essas comparações, considerando apenas os recursos mais citados no questionário e no *checklist* de recursos didáticos.

Tabela 3: Comparação entre resultados do questionário e do *checklist* de recursos didáticos mais citados pelos professores.

Recursos didáticos	questionário		<i>checklist</i>		χ^2 ²¹
	n	%*	n	%*	
Quadro negro	33	69	48	100	15,48***
Giz	31	65	48	100	18,29***
Livro didático	25	52	46	96	21,63***
Apostilas	14	29	43	90	33,85***
Vídeo	22	46	41	85	14,96***
Computador	13	27	39	81	26,22***
Revistas	20	42	35	73	8,34**
<i>Internet</i>	14	29	34	71	15,04***
Jornal	19	40	29	60	3,37 (ns)
Retroprojektor	13	27	26	54	6,21**

* Porcentagens arredondadas para números inteiros.

** $p < 0,05$

*** $p \leq 0,0001$

Nessa comparação, podemos observar diferenças estatisticamente significantes em relação a quadro negro, giz, apostilas, vídeo, computador, *internet* ($p \leq 0,0001$), além da citação do uso de revistas e do retroprojektor ($p < 0,05$). O jornal foi o único recurso didático

²¹ Idem nota de rodapé 17.

que não apresentou diferença significativa, pois foi lembrado por aproximadamente metade dos professores, nos dois instrumentos de coleta de dados.

Esta diferença na quantidade de respostas entre um instrumento e outro era esperada, entretanto causou surpresa, pois na maioria dos recursos didáticos citados por todos os professores no questionário, nenhum deles chegou aos 50%, sendo que nas respostas do *checklist* vários recursos foram citados pela grande parte dos professores. Somando as respostas do questionário de todos os professores, apenas o uso da lousa e do livro didático foi lembrado por mais da metade dos professores. Este fato indica que foi importante o uso de mais de um procedimento metodológico para levantar o primeiro objetivo de nosso estudo. No Apêndice D é apresentada uma tabela com todos os recursos citados, tanto no questionário como no *checklist*, em ordem alfabética, mostrando as porcentagens das respostas dos professores e dos alunos.

Um outro aspecto, secundário aos objetivos da pesquisa, mas relacionado à metodologia do trabalho, foi a análise da escala de mentira, introduzida no *checklist* de recursos didáticos. Como foi dito anteriormente, na elaboração do *checklist* de recursos didáticos, foram adicionadas 10 palavras distratoras que funcionaram como uma escala de mentira. Dependendo do tipo de resposta ter-se-iam indícios da atenção do professor no momento de anotar suas respostas. Dois professores foram desclassificados preliminarmente por terem anotado o símbolo “X”, no local onde deveriam colocar o número 3, a resposta esperada para estas palavras e outros três por apresentarem outros números na mesma condição. Esse artifício foi utilizado apenas para controle metodológico e as análises apresentadas sobre a escala de mentira foram preliminares da metodologia proposta.

Na tabela 4, pode-se observar como as palavras distratoras foram assinaladas, sendo que os critérios para as respostas eram: assinalar “1”, quando reconhecia o recurso e costumava utilizá-lo ou já havia utilizado; assinalar “2”, quando reconhecia o recurso, mas

não costumava utilizá-lo e; assinalar “3”, quando não reconhecia o recurso ou não reconhecia a palavra.

Tabela 4: Respostas dos professores referentes às palavras distratoras.

Recursos didáticos	Respostas do tipo 1		Respostas do tipo 2		Respostas do tipo 3	
	f	%	f	%	f	%
Multidora	0	0	2	4,16	46	95,84
Quadriga	0	0	3	6,25	45	93,75
Cavalete	5	10,42	37	77,08	6	12,5
Espectrógrafo	0	0	8	16,67	40	83,33
Lotoscópio	0	0	4	8,33	44	91,67
Cardrógrafo	0	0	6	12,5	42	87,5
Faqueiro	0	0	25	52,08	23	47,92
Escumadeira	1	2,08	27	56,25	20	41,67
Radiógrafo	0	0	15	31,25	33	68,75
Gislanda	0	0	3	6,25	45	93,75

Por essa tabela pode-se verificar que as palavras distratoras cavalete, faqueiro e escumadeira foram reconhecidas como um tipo de recurso didático, tendo sido até apontadas como de uso por alguns professores.

Elas foram desconsideradas para a função de escala de mentira, por entendermos que esses objetos poderiam ser utilizados nas diversas situações de aulas em laboratório e, portanto, não foram escolhidos adequadamente na construção do material. Na análise das outras palavras pôde-se considerar que os professores tiveram um alto escore de acerto nas respostas. As análises aqui apresentadas indicaram que o instrumento foi respondido de forma atenta por esses participantes.

2.2.2 Respostas dos alunos a questionário e *checklist* de recursos didáticos.

O mesmo material, questionário e *checklist*, foi aplicado aos alunos. No questionário os alunos citaram os recursos didáticos que foram lembrados como de uso pelos seus professores nos últimos anos, entretanto houve uma baixa porcentagem nas indicações. Vários

deles foram lembrados, no total 57 diferentes recursos didáticos, mas poucos foram indicados por muitos alunos. A voz, como um recurso didático, foi lembrada por três alunos (2,63%), sem esclarecer qualquer atributo dela: tom, entonação ou volume; o grito foi citado por dois alunos (1,75%).

Os outros recursos mais citados foram: quadro negro (62%), giz (60%), livro didático (58%), computador (57%), vídeo (42%), apostilas (37%) e apagador (33%). É interessante notar que alguns recursos apontados pelos alunos no questionário não haviam sido elencados no *checklist* de recursos didáticos e tampouco citados pelos professores, como, por exemplo, o lápis, a borracha, a caneta, a régua, o apagador, o compasso, o caderno e a caderneta. Tais recursos parecem ser mais de uso do próprio aluno, para a realização de suas anotações, atividades e tarefas. No Apêndice E, encontram-se todos os recursos didáticos elencados pelos alunos no questionário.

A aplicação do *checklist* de recursos didáticos seguiu da mesma forma como para os professores.

No *checklist*, o reconhecimento da voz como um recurso didático pode ser confirmado pelas respostas apresentadas pelos alunos. O tom, a entonação e o volume da voz foram citados por aproximadamente 50% dos alunos, como pode ser verificado na tabela 5.

Tabela 5: Distribuição numérica e percentual das respostas relacionadas ao reconhecimento da voz como recurso didático pelos alunos, levantado pelo *checklist* de recursos didáticos.

Recursos didáticos	n	%*
Tom de voz	68	60
Entonação da voz	50	44
Volume da Voz	61	54
Grito	80	70

*As porcentagens apresentadas na tabela foram arredondadas para números inteiros

Cerca de metade dos alunos mostrou reconhecer o uso da voz como recurso didático, mas a outra metade parece não observar qualquer modificação na emissão da fala do

professor, ou mesmo da sua voz. Esses dados nos passam a idéia de que, provavelmente, consideram recurso didático apenas como alguma coisa palpável, materializada, o mesmo conceito defendido por Manzini (1999), Figueiredo (2002) e por Cerqueira e Ferreira (2004). Entretanto, quando analisamos a citação do grito (70%), essa possibilidade de conceito sobre o recurso didático pelos alunos não se concretiza. O grito é reconhecido como um recurso didático por uma grande maioria dos alunos. A emissão da voz na situação do grito é percebida como de uso pelos professores. Nesse caso, talvez o determinante seja o impacto negativo que o grito causa; a forma como ele é julgado e lembrado pelos alunos.

Vários estudos desenvolvidos com objetivos distintos do nosso mostraram que a comunicação oral de professores influencia mais o aluno pelo seu impacto negativo (CUNHA, 2001; REGO, 2001a, 2001b; ARRUDA, 2003; CHIEPPE, 2004). Provavelmente, a citação do grito como um recurso didático, na pesquisa aqui relatada, seja realmente proveniente desse impacto.

Como nas respostas apresentadas pelos professores no *checklist* de recursos didáticos, a maioria dos alunos citou muito mais recursos, demonstrando com isso, a possibilidade de as aulas serem mais dinâmicas, usando-se a discussão em grupo, filmes relacionados aos temas das aulas, excursões, diversos meios de comunicação como a televisão, o rádio, a *internet* e o computador, revistas, vídeo, etc (LIBÂNEO, 1994; LOPES, 2002; VEIGA, 2002a). O resultado total do *checklist* de recursos didáticos pode ser visto no Apêndice F.

Comparando os resultados encontrados nas respostas relacionadas a voz, dadas pelos alunos, no questionário e no *checklist*, observamos a mesma tendência encontrada entre as respostas dos professores, conforme pode ser visto na tabela 6.

Essa diferença estatística que aparece quando se comparam as respostas dos alunos entre os dois instrumentos, deve-se principalmente ao fato de que a voz foi praticamente esquecida nas respostas dos alunos ao questionário, sendo apenas o grito citado por dois deles.

Tabela 6: Comparação entre os resultados das respostas dos alunos no questionário e no *checklist* de recursos didáticos relacionados à voz.

Recursos didáticos	questionário		<i>checklist</i>		χ^2 ²²
	n	%*	n	%*	
Tom de voz	0	0	68	60	94,07**
Entonação da voz	0	0	50	44	61,55**
Volume da Voz	0	0	61	54	80,57**
Grito	2	2	80	70	112,91**

* Porcentagens arredondadas para números inteiros.

** p<0,001

Os alunos parecem ter lembrado da voz ou de seus atributos, apenas quando tiveram a opção de escolher os recursos didáticos que conheciam dentre vários outros. Observando as respostas pela porcentagem, percebe-se a baixa indicação desses recursos, sendo apenas o grito mais valorizado. Todos os recursos citados pelos alunos, no questionário e no *checklist* de recursos didáticos, podem ser encontrados no Apêndice F.

Quanto aos outros recursos didáticos mais citados pode-se verificar novamente a diferença estatisticamente significativa, fato observado na Tabela 7.

A lembrança dos alunos para os recursos didáticos como: giz, carteiras, mapas, vídeo, apostilas, quadro negro, cartazes, discussões em grupo, mesas, revistas, computadores, filmes, palestras, atlas, dicionários, tesoura, *internet*, televisão, canetas coloridas, excursões, rádio, relatório de atividades, biblioteca, globo terrestre e lápis de cor, quando se compara as respostas dos dois instrumentos, apresentou uma diferença altamente significativa (p<0,0001); enquanto para o livro didático o nível de significância alcançada foi de p<0,05.

Refletindo sobre as diferenças de respostas entre um instrumento e outro, dos professores e dos alunos, poder-se-ia afirmar que o questionário, da forma como foi aplicado nessa pesquisa, poderia ser considerado um instrumento de coleta pobre, pois para o nosso objetivo de estudo, mostrou ser pouco eficiente. Cada participante apontou poucos recursos e,

²² Idem nota de rodapé 17.

pelo tempo de docência de alguns deles, seria de se esperar um número maior de citações. Entretanto, o questionário teve um aspecto positivo ao apresentar uma flexibilidade nas respostas, o que nos permitiu conhecer um pouco mais os próprios conceitos dos participantes.

Tabela 7: Comparação entre resultados do questionário e do *checklist* de recursos didáticos mais citados pelos alunos.

Recursos didáticos	Questionário		<i>Checklist</i> de recursos didáticos		χ^2 ²³
	n	%*	n	%*	
Giz	68	60	113	99	51,88***
Carteiras	13	11	110	99	162,70***
Mapas	30	26	110	96	115,50***
Vídeo	48	42	108	95	70,66***
Apostilas	42	37	107	94	79,3***
Quadro negro	71	62	106	93	29,19***
Cartazes	3	3	102	99	169,55***
Discussões em grupo	5	4	98	86	149,89***
Mesas	4	4	99	87	156,47***
Revistas	20	1	98	86	104,15***
Computador	64	56	96	84	20,13***
Filmes didáticos	28	25	96	84	79,36***
Palestras	14	12	96	84	115,25***
Atlas	1	1	93	82	149,89***
Livro didático	66	58	92	81	12,88**
Dicionários	5	4	90	79	127,33***
Tesoura	7	6	88	77	115,49***
<i>Internet</i>	7	6	87	76	112,97***
Televisão	2	2	87	76	130,04***
Canetas coloridas	3	3	86	75	123,92***
Excursões	1	1	85	75	128,62***
Rádio	5	4	86	75	117,04***
Relatório de atividades	3	3	85	75	121,42***
Biblioteca	24	21	84	73	61,24***
Globo terrestre	6	5	83	73	106,45***
Lápis de cor	10	9	84	73	96,46***
Mural	0	0	84	73	129,85***

* Porcentagens arredondadas para números inteiros.

** p<0,05

*** p<0,001

²³ Idem nota de rodapé 17.

Alguns recursos didáticos foram elencados pelos alunos nas respostas ao questionário sem que fossem pensados pela pesquisadora, discutidos pelos profissionais que ajudaram na elaboração do *checklist* ou, ainda, citados na literatura estudada. Tal fato, provavelmente, ocorreu por ter sido uma pergunta aberta.

O *checklist* propiciou um aumento considerável na quantidade de respostas, mas, apesar do protocolo de aplicação ainda ter espaço para anotações, caso algum participante quisesse elencar outros recursos, nenhum deles o fez. As respostas foram moldadas apenas pelo próprio instrumento.

Conforme Converse e Presser (1986), a utilização de instrumentos que se completam pode trazer benefícios à pesquisa. Para os objetivos que buscávamos, a aplicação dos instrumentos descritos anteriormente foi de suma importância.

Na análise preliminar do *checklist* de recursos didáticos aplicados aos alunos, a escala de mentiras apresentou respostas bastante satisfatórias. A tabela 8 apresenta os dados da escala de mentira.

Tabela 8: Respostas dos alunos referentes às palavras distratoras.

Recursos didáticos	Respostas do tipo 1		Respostas do tipo 2		Respostas do tipo 3	
	n	%	n	%	n	%
Multidora	2	1,75	5	4,39	107	93,86
Quadriga	2	1,75	2	1,75	110	96,50
Cavalete	6	5,26	47	41,23	61	53,51
Espectrógrafo	1	0,88	6	5,26	107	93,86
Lotoscópio	0	0	5	4,38	109	95,62
Cardrógrafo	2	1,75	11	9,65	101	88,60
Faqueiro	5	4,39	70	61,40	39	34,21
Escumadeira	22	19,30	47	41,23	45	39,47
Radiógrafo	5	4,38	28	24,56	81	71,06
Gislanda	1	0,87	12	10,53	101	88,60

Dentre as palavras distratoras, notou-se escores altos nas respostas esperadas dos alunos, exceto em relação às palavras cavalete, faqueiro e escumadeira, o mesmo observado

entre os professores, mostrando mais uma vez serem estas palavras inapropriadas para a escala de mentira. Apesar de escores altos, o suficiente para considerarmos significativa a atenção dos alunos nas respostas do *checklist*, percebe-se que as palavras cardrógrafo, radiógrafo e gislanda foram erroneamente reconhecidas por alguns alunos como recurso didático. Os professores foram mais atentos ao responder o material. Entretanto, com o resultado da escala de mentira, pôde-se considerar aceitável o nível de atenção dos respondentes que permaneceram como participantes na pesquisa.

O uso da escala de mentira demonstrou um rigor imprescindível à pesquisa validando a metodologia utilizada.

2.2.3 Comparação entre as respostas dos professores e dos alunos apontadas no questionário e no *checklist* de recursos didáticos.

É difícil realizar uma comparação entre as respostas dos professores e dos alunos, uma vez que os primeiros responderam pensando no desenvolvimento da sua disciplina e em suas experiências profissionais; os segundos fizeram-no pensando na utilização de recursos didáticos de todos os seus professores.

Na comparação entre as respostas dadas ao questionário pelos professores e alunos, observamos que os recursos didáticos relacionados à voz foram pouco citados pelo grupo de professores, contudo foram totalmente esquecidos pelo de alunos. A tabela 9 apresenta os resultados dessa comparação.

A análise estatística utilizada para a comparação entre as respostas dos professores e dos alunos no questionário, foi a prova de Fisher.

O tom de voz foi lembrado como um recurso didático por sete professores e nenhuma vez pelos alunos ($p \leq 0,01$); a entonação, por seis professores e, da mesma forma, por nenhum

dos alunos ($p \leq 0,001$); o volume da voz foi citado por apenas três professores, mas esquecido pelos alunos ($p \leq 0,05$). O grito como foi lembrado por poucos professores e, também, por poucos alunos, não apresentou diferença estatisticamente significativa.

Tabela 9: Comparação das respostas dos professores e dos alunos no questionário e no *checklist* de recursos didáticos relacionados à voz.

Recursos didáticos	Questionário				<i>Checklist</i> de recursos didáticos			
	professores		alunos		professores		alunos	
	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*
Tom de voz	7	15	0	0	44	92	68	60
Entonação da voz	6	15	0	0	40	83	61	54
Volume da voz	3	6	0	0	38	79	50	44
Grito	1	2	2	2	17	35	80	70

* As porcentagens foram arredondadas para números inteiros.

Como no *checklist* houve maior citação desses recursos pelos dois grupos de participantes, como pode ser visto na tabela 9, a comparação entre as respostas dos professores e as dos alunos foi feita por meio do qui-quadrado.

O tom de voz foi reconhecido como recurso didático por 44 professores e 68 dos alunos ($\chi^2 = 14,76$; $p \leq 0,001$); a entonação da voz, por 40 professores e 61 alunos ($\chi^2 = 11,56$; $p \leq 0,0001$) e o volume da voz, foi lembrado por 38 professores e 50 alunos ($\chi^2 = 11,56$; $p \leq 0,0001$). Quase 100% dos professores reconheceram o uso dos atributos da voz como um recurso didático, o que nos leva a pensar que existe alguma preocupação, por parte dos professores, em utilizar a voz como um recurso na transmissão do conhecimento na sala de aula. Não estamos discutindo aqui a forma como o professor utiliza esse recurso ou se mostra algum conhecimento da melhor maneira de uso. Assim, como resultado de pesquisa, encontramos que o grupo de alunos também reconheceu a voz como um recurso didático, mas em menor quantidade.

Já em relação ao grito como recurso didático, o resultado aponta tendência diferente. No questionário, houve pouca citação nas respostas dos dois grupos de participantes, contudo, no *checklist*, os professores citaram menos esse recurso comparado aos alunos (17 e 80 respectivamente), assinalando uma diferença estatisticamente significativa a favor dos alunos ($\chi^2 = 15,57$; $p \leq 0,001$).

Essa análise confirma a hipótese discutida anteriormente: os alunos valorizam o grito como um recurso didático empregado na sala de aula mais do que os professores. A indicação do grito feita por esses alunos teria um significado real de recurso didático ou seria um pedido de socorro, uma indicação de incômodo?

Quanto aos dados das respostas dos outros recursos didáticos, realizando uma análise minuciosa entre aqueles mais citados, pode-se observar que os recursos utilizados mais por professores de disciplinas específicas, como, por exemplo, história e geografia, que requerem recursos também específicos (mapa, atlas, globo terrestre), foi significativamente ($p < 0,0001$) mais citado pelos alunos, do que pelos professores, no *checklist*. Nesse caso, a maioria dos professores respondeu que reconhecia tais recursos, mas não os utilizava, isto é assinalaram o código “2” no preenchimento do *checklist* de recursos didáticos.

Observou-se ainda que a utilização de outros recursos didáticos, como revistas específicas, computador, *internet* e postura corporal, foram significativamente mais citadas pelos professores no questionário, o que não se verificou no *checklist*, em que tais recursos foram bastante citados pelos dois grupos de participantes.

Da mesma forma, a carteira foi citada como recurso didático muito mais pelos alunos ($p < 0,05$) no questionário, mas depois, no *checklist* foi, também, lembrada pelos professores como tal. Na forma do ensino atual, o aluno necessita diariamente da sua carteira para se posicionar na sala de aula.

Algumas outras influências nas respostas dos protocolos da pesquisa foram observadas pela pesquisadora no período de coleta de dados. Pode-se citar, como exemplo, uma das escolas que havia recebido novos computadores, montado laboratório e que professores, alunos e direção estavam em discussão sobre a melhor forma de fazer uso deles. Um dos professores até deixou uma queixa por escrito sobre a dificuldade em poder utilizar o laboratório de informática.

2.2.4 Análise das entrevistas realizadas com os professores

Após a aplicação do questionário e do *checklist* de recursos didáticos, realizamos então as entrevistas com alguns dos professores. Para a organização das respostas das entrevistas foi dado um número para cada professor, para a identificação de todos os participantes deste procedimento; desta forma, denominamos os professores de P1 até P25.

Vamos iniciar descrevendo as entrevistas com os 10 professores que responderam no questionário que a voz era um recurso didático e acabaram confirmando suas afirmações no *checklist* de recursos didáticos.

Todos esses professores descreveram o recurso didático com os termos “método, técnica, conjunto de instrumentos ou ferramenta, forma e/ou material” que os auxiliam na transmissão do conhecimento. É um auxiliar do dia-a-dia para o melhor aprendizado do aluno. O professor P2 afirmou: “[...] é um conjunto de instrumentos externos e internos do professor, para que possa conduzir sua aula. Eles dizem respeito [...] à sua formação, à sua disposição física, à utilização do seu corpo, da sua voz, seu gestual, [...] e recursos físicos”.

Quanto ao uso da voz como recurso, várias situações foram descritas: o uso do tom da voz ou da entonação, para chamar a atenção ao conteúdo; numa dramatização; na leitura, quando é necessário indicar vários personagens; para definir a pontuação gramatical; o

controle do tom para não chegar ao uso de uma voz muito aguda, para motivar o aluno, para quebrar a monotonia; ou ainda, mostrar-se mais enérgico, no momento de uma corrigenda. A intensidade da voz também foi apontada como uma forma de chamar a atenção do aluno. Alguns desses professores afirmaram que o fato de abaixar o volume leva o aluno a atentar-se ao professor; outros costumavam aumentar o volume para que percebesse a distração ou que estava atrapalhando a aula.

Para melhor compreensão, as afirmações foram divididas em categorias de respostas:

a) Modificações nos atributos da voz	Entonação	6
	Intensidade (mais forte para chamar a atenção, mais fraco, controle para não alterar demais)	6
	Tom (não ficar aguda)	1
	Projeção	1
b) Como apoio a outros recursos	Leitura / definir pontuações gramaticais	2
	Dramatizações	1
	Suporte para aulas expositivas	1
c) Expressividade oral	Ênfase	2
	Maneira calma de falar/ falar manso	2
	Motivar os alunos	1
	Chamar a atenção para o conteúdo	6
	Quebrar a monotonia	1
	Mostrar-se mais enérgico	1
d) Disciplina	Controle do mau comportamento dos alunos	3
e) Outro	Recurso quase total na sala de aula	2

Esses 10 professores entrevistados, além de apontarem logo no primeiro instrumento utilizado na pesquisa que reconheciam a voz como recurso didático, mostraram saber algumas formas de utilizá-lo de maneira organizada, indicando as diversas situações que normalmente desempenhavam em sala de aula: modificando os atributos vocais, apoiando outros recursos, no uso da expressividade oral e, ainda, na disciplina da sala de aula. Notou-se que as respostas estiveram focadas no assunto discutido de forma bastante objetiva.

Todos os professores entrevistados afirmaram que a voz deveria ser utilizada no controle de comportamento dos alunos. Eles informaram que as técnicas que utilizavam com a voz eram: diminuir a intensidade da voz para os alunos perceberem a intenção e modificar o comportamento ficando, atentos à aula (n=6); aumentar a intensidade da voz (n=3); usar uma voz mais firme, falar claro e objetivamente (n=3). Apenas dois afirmaram usar o grito, de vez em quando, para o controle do mau comportamento dos alunos e outros três não afirmaram utilizar, mas disseram que o grito poderia ser usado como um recurso de controle. Um dos professores chamou a atenção para o fato de que não pode haver ofensas no controle do comportamento dos alunos. Pode-se demonstrar um exemplo com o relato de P3: “Eu acho fundamental. No meu modo de pensar, é fundamental você ter um tom de voz, ter um ritmo com que você consegue atenção, consegue disciplina... não é gritar... mas é como se eu tivesse uma espécie de segurança. Uma voz clara, firme, que vai até o final e que consegue sobrepor, às vezes, a conversa deles...”.

Os professores que disseram ter recebido algum tipo de orientação ou ter algum conhecimento do uso da voz em sala de aula afirmaram que aprenderam com os próprios problemas de voz, por terem feito tratamento fonoaudiológico (n=2), por terem lido algum artigo em jornal ou revista (n=2). Um professor disse ter aprendido técnicas vocais num curso de Neurolingüística. Seis professores nunca haviam lido a respeito ou participado de alguma palestra nesse sentido, mas quatro deles afirmaram que a experiência própria, o seu dia-a-dia na docência, havia ajudado a mudar o comportamento na sala de aula. Outros professores afirmaram, ainda, que trocavam experiências com outros colegas no bate-papo (n=2). É interessante citar a resposta de P2: “... eu tive problemas com a minha voz e fui procurar orientação com um fonoaudiólogo. Fui muito bem atendido e tal; ele me ensinou alguns exercícios, mas eu acredito que sejam exercícios para todas as pessoas que queiram melhorar a dicção, cuidar da garganta, da voz. Especificamente para professores [...] eu não conheço

nada que seja voltado para o professor. Conheço alguns cuidados que devem ser tomados. Eu mesmo tenho uma página na *Internet* com dados sobre isso, a preocupação com isso, etc. Eu entrei em contato com alguns artigos, mas realmente são muito repetitivos e tudo básico: não pigarrear, não competir com o ruído, aquelas coisas que são fundamentais, né. Um tipo de adestramento, de treinamento específico para professores, realmente eu não conheço[...]”.

Esse professor parece ter desenvolvido uma percepção da falta de técnicas que pudessem ajudar o professor, em termos de voz, para chegar ao seu espectador, o aluno. A literatura que encontrou foi a que realmente existe, a dirigida para aspectos mais orgânicos dos cuidados com a voz.

Foi realizada a mesma entrevista com aqueles professores que não citaram a voz como recurso didático no questionário, mas no *checklist* assinalaram que conheciam e utilizavam a voz como um recurso (n=10).

Os professores deste grupo mostraram ter o mesmo conceito do que é um recurso didático que o apresentado pelo outro grupo. Disseram que recurso didático é tudo o que se usa para auxiliar a aula, para favorecer a transmissão do conhecimento, um apoio, tudo o que o professor usa para facilitar a aprendizagem do aluno, entre outros. Nenhum deles citou o uso da voz na resposta ao questionário. Localizando as respostas dos professores entrevistados, segundo as categorias elaboradas, pode-se observar:

a) Modificações nos atributos da voz	Entonação	4
	Intensidade (mais forte para chamar a atenção, mais fraco, controle para não alterar demais)	5
	Tom (não ficar aguda)	2
	Mudanças na voz	1
	Grito	1
b) Como apoio a outros recursos	Leitura / definir pontuações gramaticais	2
	Dramatizações/ interpretações	3
	Suporte para aulas expositivas	2
c) Expressividade oral	Ênfase/ energia/vibração	1
	Maneira de falar (professor de inglês)	1

	Diálogo	1
	Chamar a atenção para o conteúdo	5
	Quebrar a monotonia	4
	Mostrar-se mais enérgico	
d) Disciplina	Controle do mau comportamento dos alunos	3

A grande maioria dos professores respondeu que usava a voz variando o tom com a intenção de interpretar um texto, identificar diferentes personagens numa leitura e também para dar mais vibração à aula. Veja o exemplo de P16: “Normalmente com ênfase [...] a própria entonação [...] você coloca uma energia a mais, uma vibração a mais [...] e isso chama a atenção do aluno [...] evita a monotonia...”.

Vários apontaram o uso da entonação para não deixar a aula monótona. Também foi falado sobre a intensidade para chamar a atenção do aluno.

O uso do grito para o controle do mau comportamento dos alunos foi assumido por quatro dos professores, sendo que um respondeu não achar correto, mas o fazia. Outros dois professores disseram que conheciam a possibilidade do uso do grito nesse sentido, mas não o faziam. As formas apontadas para o controle do comportamento dos alunos foram a alteração da intensidade vocal (n=3), usar a voz firme (n=2), o professor ficar quieto na frente da classe (n=1) e uma das professoras respondeu que mostrar alegria e energia motiva o aluno e isso controla sua atenção.

Quanto ao conhecimento de alguma técnica vocal ou o recebimento de algum tipo de orientação para o uso da voz na sala de aula, quatro desses professores relataram que nunca tinham ouvido falar, mas os outros seis haviam passado por algum tipo de aprendizagem: na aula de didática (n=1), por algum professor durante a faculdade (n=1), quando fazia teatro (n=1), lendo em revista (n=1), pelo fonoaudiólogo ou médico otorrinolaringologista (n=2), num curso de Neurolingüística (n=1). Eles disseram saber da necessidade de ter bons hábitos de higiene vocal, como não fumar (n=1), levar a garrafinha de água para beber durante o

período de aula (n=2), conheciam alguns exercícios de aquecimento e desaquecimento vocal (n=2), a realização de relaxamento entre uma aula e outra (n=1). Falaram também que sabiam da importância do uso da intensidade adequada, do uso de ritmo e de ênfase na fala.

As respostas às entrevistas identificaram que os professores que citaram a voz ou alguns dos seus atributos como um recurso didático mantiveram os seus conceitos nas entrevistas. Os professores podem não ter apresentado conhecimentos aprofundados sobre o uso da voz e suas modificações diante dos alunos na sala de aula, como vem acontecendo hoje em dia em diversas profissões que dependem da voz rotineiramente, entretanto demonstraram fazer um uso próprio, construído pela própria experiência.

Chieppe (2004) concluiu que alunos do último ano de Pedagogia tinham uma percepção restrita do conceito da expressividade oral na prática docente. Porém, esse dado parece ser divergente do encontrado aqui, provavelmente pelo fato de que os alunos por ela estudados não haviam tido nenhuma abordagem sobre a importância da expressividade oral para os professores na sua docência. Os professores da pesquisa por nós relatada apontaram para o fato de que pouco haviam aprendido sobre o uso da voz, como um recurso didático durante sua formação acadêmica, mas, com a prática profissional, incorporaram algumas formas de utilização.

As maneiras de se utilizar a voz como recurso didático, citadas pelos professores nas entrevistas, estão de acordo com alguns dos pontos assinalados pelos alunos da Pedagogia, pesquisados por Arruda (2003), como determinantes de uma boa expressividade oral: ter uma voz clara, objetiva, com modo de expressão motivante, que prende a atenção do aluno e transmite firmeza. Da mesma forma pode-se citar os achados encontrados por Rego (2001a, b) e Cunha (2001).

O terceiro tipo de entrevista foi feito com três professores que não assinalaram em nenhum dos instrumentos o reconhecimento da voz como recurso didático. Gostaríamos de

entender por que eles tinham este conceito. Para tanto, foram elaboradas apenas duas perguntas: 1) O que é um recurso didático?; 2) Por que você acha que a voz não é um recurso didático? Esses três professores mostraram ter os mesmos conceitos do que era um recurso didático que os professores citados anteriormente. Eles apontaram “a forma, o material, tudo que se possa lançar mão para transmissão do conhecimento”, como pode ser visto na resposta do P22: “No meu entender, o recurso didático é aquilo que eu uso no dia-a-dia como forma de demonstrar ou de transmitir, ou de fazer com que motive o aluno para a minha aula...”. Quando foram questionados sobre o uso da voz como um recurso, afirmaram que não haviam considerado tal hipótese durante a tarefa de responder o questionário e o *checklist* de recursos didáticos, mas, retomando a idéia na entrevista, consideravam a entonação da voz e a intensidade como um recurso didático e que a usavam como ênfase, chamando a atenção dos alunos ou na leitura. Um exemplo pode ser observado na resposta do P22: “[...] eu tenho que admitir isso... uma tonalidade de voz é uma forma de transmitir uma mensagem, né. Se falo baixo, pausado, sinal que eu estou tendo uma sala atenta naquilo que eu estou falando. Se de repente meia dúzia não consegue ou faz algum barulho, que impeça essa tonalidade, eu posso alterar até, como uma forma de prender a atenção naquilo que eu estou falando, até como uma forma de não deixar que alguém durma; então é um recurso didático”.

Finalmente, foram entrevistados os professores (n=2) que disseram no *checklist* de recursos didáticos, conhecerem a voz como um instrumento de trabalho, mas que não a utilizavam, isto é, responderam assinalando o código “2”. Três perguntas foram elaboradas para esta entrevista: 1) Você disse que reconhece a voz como um recurso didático, mas não a utiliza. No seu entender, como o professor deveria utilizar este recurso?; 2) Em que situação, na sala de aula, você acredita ser importante utilizar este recurso?; 3) Por que você não utiliza este recurso na sua prática?. Um dos professores justificou o fato de não utilizar a voz como um recurso didático, dizendo que dava aulas para adultos, não precisava cantar, mas “que

usava só como parte da didática”. Este professor parecia ter a noção de que só quem trabalhava com crianças, usava a voz como parte do seu trabalho. Além disso, disse que a voz deveria ser usada para chamar a atenção, no caso de se trabalhar com crianças. O outro afirmou que não usava esse recurso por não saber como fazê-lo. Ele (P25) disse: “Eu falo que eu não utilizo, primeiro porque você não teve um treino pra saber o tom dessa voz, pra chegar até os ouvidos dos alunos e eles escutarem...é um recurso que, se eu soubesse utilizar, talvez fosse uma forma de prender a atenção deles (dos alunos)”. Quando foram questionados acerca do porquê não utilizarem esse recurso, o P24 chegou a afirmar que usava sim o recurso: “[...]acho... eu uso sim... para me expressar... não só a voz, mas eu gesticulo pra poder explicar, então, tem que dar uma entonação na voz; então, às vezes, há necessidade de aumentar o volume da voz, porque o professor, geralmente, tem que falar mais alto...”. Parece que a entrevista serviu como um momento de reflexão sobre o uso da voz na sala de aula para este professor. O outro professor continuou afirmando que não conseguia usar a voz como uma forma de “atingir os alunos”.

Todos os dados aqui apresentados dão suporte para afirmar que os professores e os alunos têm o reconhecimento do uso da voz como um recurso didático; que os professores sabem defender alguma forma do seu uso na sala de aula, entretanto a literatura da área da Educação parece não ter reconhecido, de forma efetiva, o uso que o professor faz dela. No ensino da didática, observa-se a valorização de opções teóricas voltadas para questões políticas e sociais, as quais são extremamente importantes para a compreensão da sociedade atual, entretanto os meios de partilhar o conhecimento para o aluno não deveriam ser deixados de lado na formação do professor. Toda forma de expressividade deveria ser estimulada, como acontece em outras profissões e, mais do que isso, o conhecimento inerente ao professor que está dentro da sala de aula, relativo aos seus meios de ensino.

A realização das entrevistas com os professores foi muito importante para esclarecermos os conceitos que tinham sobre a voz como um recurso didático, em complemento aos outros instrumentos de coleta de dados utilizados. Nessa etapa, eles puderam descrever como faziam uso do recurso e como aprenderam sua utilização.

3 ESTUDO 2: JULGAMENTO DA AGRADABILIDADE E DA QUALIDADE DIDÁTICA DA VOZ

No estudo anterior, os dados apontaram para o reconhecimento da voz como um recurso didático pelos professores e pelos alunos. Gostaríamos de complementar os achados, investigando se essa voz, reconhecida como um recurso didático, tem algumas de suas qualidades julgadas pelo aluno na situação de ensino. Dessa forma, esse estudo teve o objetivo de investigar se a voz ouvida pelo aluno, como um recurso didático, numa situação de ensino, era julgada quanto à agradabilidade e à qualidade didática e, verificar a possível relação entre os julgamentos.

Serão apresentados, a seguir, o método, os resultados e a discussão sobre os achados desse estudo.

3.1 MÉTODO

3.1.1 Participantes

Participaram deste estudo, como juízes, 25 alunos do 1º ano do Curso de Fonoaudiologia da UNESP de Marília, sendo 23 do gênero feminino e 2 do masculino. Esses alunos foram escolhidos por terem cursado o ensino médio recentemente e poderiam realizar julgamentos sobre vozes referentes aos professores do ensino médio. Além disso, freqüentando um curso de Fonoaudiologia, no qual a voz é uma de suas áreas de estudo, poderiam participar das atividades com mais interesse e afinco. Os participantes acabaram evidenciando uma característica do curso de Fonoaudiologia: ter mais alunas do que alunos.

3.1.2 Material

Foram produzidos vários *CDs* para o desenvolvimento deste estudo, com gravações de vozes masculinas e femininas, com os seguintes tipos de estímulos vocais:

- Produção de “a” sustentado (identificado doravante por A);
- Contagem de números (identificado doravante por NUM);
- Aula expositiva simulada por meio de leitura: como se o sujeito estivesse na sala de aula ensinando o conteúdo lido aos seus alunos (identificado doravante por LEIT);
- Aula expositiva simulada (identificado doravante por AULA)

No total produziram-se:

- a) 4 *CDs* com A (dois de vozes masculinas, sendo um com 28 e outro com 29 vozes; e dois de vozes femininas, com 32 vozes cada);
- b) 4 *CDs* com NUM (dois de vozes masculinas, sendo um com 28 e outro com 29 vozes; e dois de vozes femininas, com 32 vozes cada);
- c) 4 *CDs* com LEIT (dois de vozes masculinas, sendo um com 28 e outro com 29 vozes; e dois de vozes femininas, com 32 vozes cada);
- d) 4 *CDs* com AULA (dois de vozes masculinas, sendo um com 28 e outro com 29 vozes; e dois de vozes femininas, com 32 vozes cada);

Além disso, utilizou-se um protocolo de anotações para o julgamento das vozes ouvidas. Havia três tipos de protocolos, próprios para cada agrupamento de vozes contidos no *CDs*, isto é, um protocolo para o julgamento de 28 vozes, outro para o de 29 vozes e um protocolo para julgar 32 vozes.

3.1.3 Procedimento

Para a aplicação do procedimento de coleta de dados, foi necessária a elaboração detalhada do instrumento utilizado no julgamento das vozes.

3.1.3.1 Construção dos instrumentos de coleta de dados

3.1.3.1.1 Coleta das vozes

Para a realização desse estudo, foram gravadas 47 vozes masculinas e 54 femininas. As vozes masculinas eram de pessoas entre 19 e 62 anos de idade, com média de 42 anos e desvio padrão de 11 anos. Quanto à profissão, 30% eram professores, 23% tinham atividades de docência concorrente com alguma outra profissão e 47% eram profissionais de diferentes áreas. Quanto à escolaridade, 80% tinham o nível superior. Desses, 70% usavam a voz profissionalmente. As vozes femininas gravadas eram de pessoas entre 24 e 65 anos, com média de 40 anos e desvio padrão de 9 anos. Dentre elas, 13% eram professoras, 20% desenvolviam a atividade docente juntamente com outra profissão e 67% eram profissionais de diferentes áreas. A grande maioria (95%) tinha o terceiro grau completo e 85% disseram usar a voz profissionalmente. Todos participantes assinaram um termo de consentimento para o uso das vozes gravadas nessa pesquisa.

As vozes foram gravadas em 4 diferentes situações de estímulos vocais, como dito anteriormente: a) emissão sustentada da vogal “a”; b) uso da voz na fala em seqüência, na contagem de números (de 1 até 20); c) aula simulada: emissão da fala em uma situação de ensino, isto é, todos deveriam ler um material previamente elaborado pela pesquisadora e depois realizavam a gravação em duas diferentes situações: c1) com o apoio de um texto de

leitura, como se estivessem na sala de aula passando aquele material para os alunos e; c2) falando espontaneamente com os alunos, tendo como base o material lido anteriormente. Para as gravações das situações c1 e c2, as pessoas foram orientadas para se portarem como se fossem professores trabalhando com alunos do ensino médio.

As quatro situações de estímulos vocais foram determinadas para que se pudesse observar algum tipo de diferença entre os julgamentos realizados. Como o intuito das gravações era servir de base para o julgamento de alunos, optou-se por elaborar um material que não se referisse a nenhuma disciplina do ensino médio, especificamente. Foi, então, elaborado um modelo de aula cujo tema era o ensino de uma técnica de dinâmica de grupo. Esse modelo serviu para que os sujeitos dramatizassem a situação de ensino (Apêndice G). A atividade foi extraída do livro “Educação e Saúde: Coletânea de Técnicas”.²⁴

Essas gravações foram realizadas na Unidade Auxiliar “Centro de Estudos da Educação e da Saúde” (CEES) da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de Marília, em sala acusticamente isolada, utilizando-se gravador digital marca Tascam, modelo DA-20MKII e microfone de cabeça marca AKG, modelo C420 do Laboratório de Voz e Fala do CEES.

3.1.3.1.2 Edição dos CDs

Como as gravações foram feitas em fitas digitais, para utilização diante dos juízes, sua edição foi feita separando-se cada tipo de estímulo vocal, ordenando conforme os interesses da pesquisa e produzindo alguns CDs para serem apresentados por meio de um aparelho reproduzidor de som. Toda essa edição foi realizada num estúdio de gravação profissional pela pesquisadora, juntamente com um profissional especializado.

²⁴ SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Saúde. Centro de Apoio ao Desenvolvimento de Assistência Integral à Saúde – CADAIS, Núcleo de Educação – FESIMA. **Educação em Saúde: Coletânea de Técnicas**, São Paulo, 1993. 45 p.

As gravações foram editadas agrupando-se cada uma das diferentes situações de estímulos vocais descritos anteriormente, de forma que quem ouvisse a edição teria uma seqüência de emissão com a mesma situação, como por exemplo, uma seqüência de emissões de “a” sustentado, ou de contagem de números, por diferentes pessoas. Na edição, foi introduzida, antes de cada gravação individual, a sua apresentação, com a voz da própria pesquisadora que dizia, por exemplo, “gravação número um”. Este cuidado foi tomado para chamar a atenção dos juízes para o próximo julgamento e para o controle das respostas a serem dadas no protocolo.

As 47 vozes masculinas foram separadas em dois grupos para serem editadas. Como havia o interesse de que 10 vozes pertencessem aos dois grupos, foi feita a seguinte distribuição: um dos grupos foi formado com as 10 vozes escolhidas para serem repetidas, e mais 19, num total de 29; e no outro, as mesmas 10 vozes, mais 18, num total de 28 vozes.

Da mesma forma foram divididas as vozes femininas. Das 54 vozes, foram escolhidas 10 para serem repetidas nos dois grupos, e o restante, as 44 vozes, foi dividido em dois grupos que, na formação final, ficaram com 32 vozes.

A repetição das 10 vozes entre os dois grupos, dos dois gêneros, foi realizada para possibilitar a análise do grau de concordância entre os julgamentos feitos por dois grupos distintos de juízes.

A ordem de aparecimento das vozes gravadas, na edição final, foi feita por meio de sorteio. Para cada voz foi dado um número, de forma que a gravação da voz número um apareceu sempre em primeiro lugar, na edição de qualquer situação de gravação, e assim por diante. As 10 vozes que se repetiram nos grupos, também permaneceram sempre na mesma ordem.

Dessa forma, foram produzidos quatro grupos de edição das gravações, dois para cada gênero de pessoas. O material final foi editado mantendo-se agrupado cada um dos estímulos

vocais descritos anteriormente (produção de “a” sustentado, contagem de números, aula expositiva simulada por meio de leitura e aula expositiva). Todo este material foi gravado em *CDs* para sua apresentação aos juízes. Como dito anteriormente, no total produziram-se: a) 4 *CDs* com A; b) 4 *CDs* com NUM; c) 4 *CDs* com LEIT e; d) 4 *CDs* com a AULA.

3.1.3.1.3 Preparação dos protocolos de anotações

Foi preparado um protocolo para a anotação dos julgamentos dos juízes, próprio para cada apresentação de um conjunto de vozes gravadas em um *CD*, pois como foi dito anteriormente, havia dois agrupamentos de 32 vozes femininas, um de 28 vozes masculinas e outro com 29 vozes masculinas (Ver exemplo no Apêndice H). Para cada um destes grupos de vozes, havia protocolo de anotações para os diferentes tipos de estímulos vocais: A, NUM, LEIT e AULA.

Nos protocolos havia o local exato para as anotações dos julgamentos. Cabe salientar que o julgamento da agradabilidade da voz foi realizado com os quatro estímulos vocais e o julgamento da sua qualidade didática foi realizado apenas nas situações de aula simulada (LEIT e AULA) e os protocolos foram elaborados atendendo a essas especificações (Apêndice H).

Como pode ser visto nos Apêndices H e I, os protocolos de anotações para o julgamento da agradabilidade da voz dos estímulos vocais A, NUM, LEIT e AULA, foram elaborados com uma escala bipolar do tipo Lickert de 5 pontos, no formato a seguir:

- (a) Voz muito agradável
- (b) Voz mais ou menos agradável
- (c) Voz nem agradável nem desagradável
- (d) Voz mais ou menos desagradável
- (e) Voz muito desagradável

Para o julgamento da qualidade didática da voz, os protocolos foram elaborados com uma outra escala bipolar do tipo Lickert de 3 pontos, no seguinte formato:

- (1) Voz é utilizada como um recurso didático BOM
- (2) Voz é utilizada como um recurso didático REGULAR
- (3) Voz é utilizada como um recurso didático RUIM

Na organização dos protocolos de anotações dos julgamentos LEIT e AULA, foram colocadas as duas escalas, uma ao lado da outra, separadas por uma barra, como pode ser visto no Apêndice I.

Foram elaborados os protocolos de anotações do julgamento de LEIT e AULA com a inclusão de novo controle metodológico. Os protocolos foram confeccionados diferentemente para serem aplicados nos G1 e G2. Para o G1, a coluna para o julgamento da agradabilidade aparecia ao lado esquerdo na página e a coluna para o julgamento da qualidade didática da voz, ao lado direito. Veja o exemplo abaixo:

Exemplo: Gravação nº 1

<input type="checkbox"/> a	<input type="checkbox"/> b	<input type="checkbox"/> c	<input type="checkbox"/> d	<input type="checkbox"/> e		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	--	----------------------------	----------------------------	----------------------------

Para o G2, o protocolo elaborado mantinha as colunas de julgamento da qualidade didática da voz ao lado esquerdo da página e o da agradabilidade, ao lado direito, conforme o exemplo a seguir.

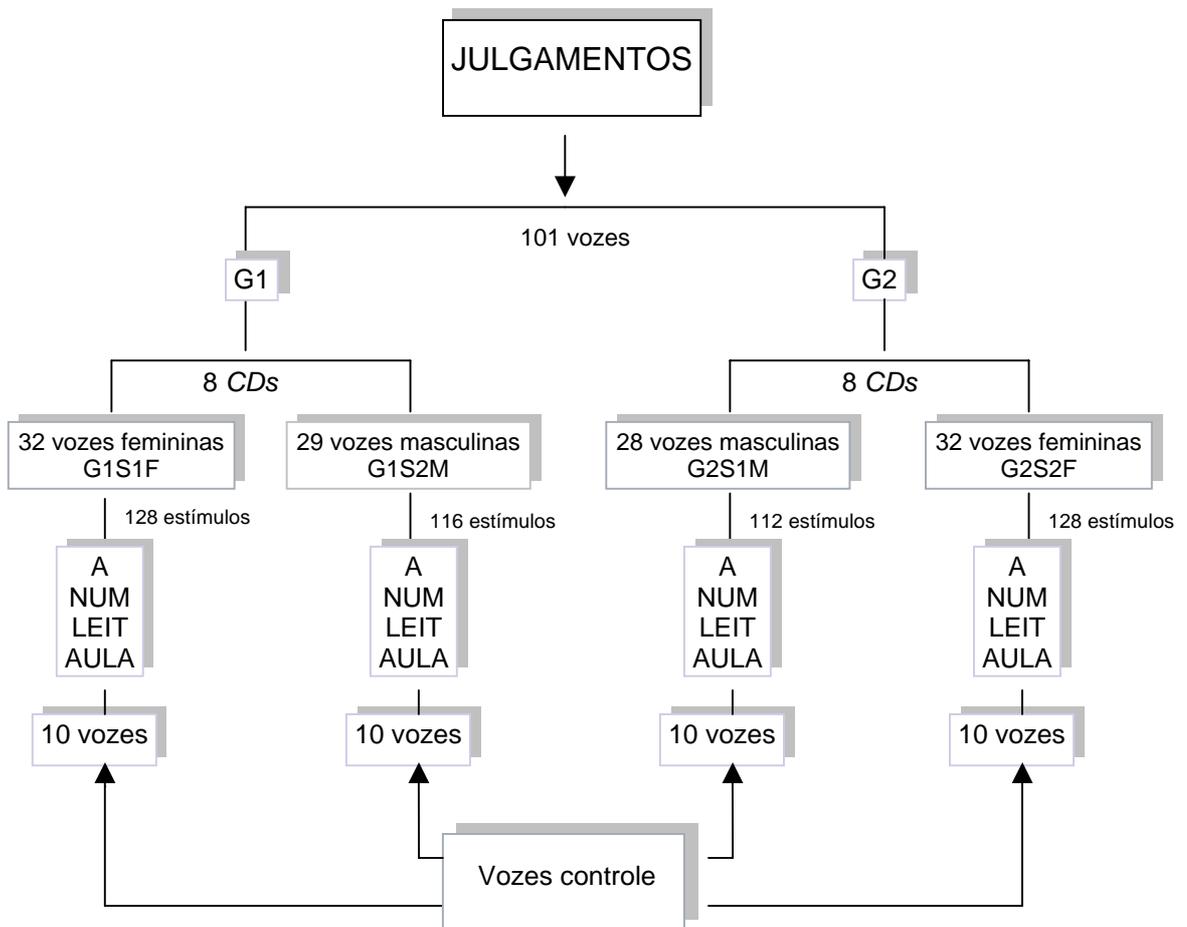
Exemplo: Gravação nº 1

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3		<input type="checkbox"/> a	<input type="checkbox"/> b	<input type="checkbox"/> c	<input type="checkbox"/> d	<input type="checkbox"/> e
----------------------------	----------------------------	----------------------------	--	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

Foram elaborados, ainda, dois guias de orientações destinados aos diferentes procedimentos no preenchimento desses protocolos.

3.1.3.2 Coleta de dados

Para a melhor compreensão da coleta de dados será apresentado abaixo um fluxograma detalhado conforme as particularidades do método:



Fluxograma 1: Esquema da distribuição das gravações de vozes para a coleta de dados.

As vozes gravadas dos supostos professores foram julgadas por alunos do primeiro ano do curso de Fonoaudiologia. Os 25 alunos foram divididos em 2 grupos: Grupo 1 (G1) formado por 13 alunos, sendo 12 do gênero feminino e 1 do masculino e Grupo 2 (G2) formado por 12 alunos, sendo 11 do gênero feminino e 1 do masculino. Cada grupo julgou

uma seqüência de vozes masculinas e outra de vozes femininas, em todas as situações de estímulo vocal.

O Grupo 1 (G1) analisou as vozes masculinas, primeiramente, e depois as vozes femininas; o Grupo 2 (G2), ao contrário, julgou as vozes femininas, primeiramente, e depois as vozes masculinas. Tal cuidado foi tomado para controle metodológico, para que a existência de alguma variável estranha não pudesse influenciar os resultados quanto ao gênero, por exemplo, o cansaço por responder uma tarefa longa. Para facilitar a descrição dos resultados e a compreensão da apresentação das vozes masculinas e femininas aos juízes, iremos introduzir as seguintes siglas:

G1S1F - para identificar a apresentação de um agrupamento de estímulos vocais gravados, ao G1, informando que as vozes femininas encontravam-se na primeira seqüência da apresentação;

G1S2M - para identificar a apresentação de um agrupamento de estímulos vocais gravados, ao G1, informando que as vozes masculinas encontravam-se na segunda seqüência da apresentação;

G2S1M - para identificar a apresentação de um agrupamento de estímulos vocais gravados, ao G2, informando que as vozes masculinas encontravam-se na primeira seqüência da apresentação;

G2S2F - para identificar a apresentação de um agrupamento de estímulos vocais gravados, ao G2, informando que as vozes femininas encontravam-se na segunda seqüência da apresentação.

A aplicação do procedimento foi feita num mesmo dia com um intervalo de aproximadamente duas horas. Cada grupo de alunos realizou o julgamento de uma seqüência de vozes no período da manhã o outro no período da tarde, como por exemplo, o juízes G1

fizeram o julgamento das gravações dos quatro estímulos vocais de metade das vozes femininas (G1S1F), no período da manhã e os das vozes masculinas à tarde (G1S2M)

As gravações foram apresentadas para os dois grupos de alunos, em salas separadas e preparadas anteriormente, de forma que estes se acomodaram de frente para a recepção do som e garantindo uma certa distância entre eles. Cada um recebeu um primeiro manual de instruções sobre como deveriam proceder aos julgamentos iniciais, relativos à agradabilidade das vozes, de estímulos vocais A e NUM e, em seguida, os protocolos para as anotações, cada um na sua vez, seguindo rigorosamente a seqüência de vozes a serem julgadas, lembrando que, para cada tipo de gravação dos estímulos vocais e para cada agrupamento de vozes (femininas e masculinas), havia um protocolo específico.

Após a leitura do manual de instruções, os juízes puderam tirar suas dúvidas com o aplicador. O manual apresentava o formato do protocolo e orientava os juízes que deveriam estar atentos ao número da gravação escrito e ao número que eles ouviriam nas gravações. A ordem do julgamento deveria ser igual a apresentada na gravação. Foi apresentada, ainda, a forma como deveriam ser as anotações: iriam escutar atentamente cada voz apresentada e julgar conforme a sua agradabilidade. Os juízes foram informados que ouviriam cada voz uma vez e que deveriam assinalar o seu julgamento no protocolo, logo em seguida. Caso houvesse algum tipo de problema com o tempo, os juízes deveriam se manifestar para a devida providência.

Terminado o julgamento de A e NUM, foi entregue novo manual de orientações sobre a forma como deveriam proceder para julgar LEIT e AULA. Outro controle metodológico foi introduzido na fase de julgamentos dos estímulos vocais LEIT e AULA. O G1 recebeu o protocolo de anotações em que o julgamento da agradabilidade, de cada voz ouvida, deveria ser julgado primeiramente e depois seria feito o julgamento da qualidade didática. O G2, ao contrário, recebeu o protocolo para a realização do julgamento da qualidade didática da voz,

inicialmente, e depois o da agradabilidade. Conforme os protocolos, os grupos realizaram tais julgamentos. Cada tipo de manual de orientação foi oferecido aos juízes conforme o grupo em que estavam incluídos, de forma que um grupo não soubesse como eram os protocolos do outro grupo.

Para facilitar o encontro com os alunos nos horários que tinham disponíveis, o procedimento foi aplicado aos dois grupos, simultaneamente, sendo que um grupo foi coordenado pela pesquisadora e outro por uma fonoaudióloga preparada previamente para tal ação. Todos os juízes realizaram as anotações ao mesmo tempo.

3.1.3.3 Análise de dados

Inicialmente foi preparado um banco de dados no programa Access para que fosse alimentado com todos os dados na forma bruta, desde os dados de identificação de todas as etapas da pesquisa, até as respostas dos julgamentos.

Conforme fosse preciso a recuperação de algum dado para a realização de análises específicas, eram transportados para planilhas do programa Excel, transformados e analisados. Por exemplo, os dados brutos do julgamento da agradabilidade eram registrados com as letras “a”, “b”, “c”, “d” e “e”, referentes ao tipo de julgamento assinalado no protocolo. Esses dados foram transformados em dados numéricos: “a” transformou-se no valor 5, significando voz altamente agradável; “b” em valor 4, significando mais ou menos agradável; “c” foi transformado em valor 3, nem agradável e nem desagradável; “d” em valor 4, mais ou menos desagradável e, a letra “e” transformou-se no valor 1, significando voz altamente desagradável.

O mesmo tratamento se deu com os dados relativos ao julgamento da qualidade didática da voz; os valores foram transformados, sendo que a resposta número 1 recebeu o valor três, a de número dois manteve o mesmo valor e a de número 3 recebeu o valor um.

Dessa forma pôde-se quantificar os julgamentos que cada voz obteve em cada estímulo vocal. No julgamento de cada estímulo vocal, foi calculada uma nota de agradabilidade, para cada voz, somando-se-lhe os valores atribuídos por todos os juízes. A nota final do julgamento da qualidade didática da voz foi realizada da mesma forma, mas apenas quanto aos estímulos vocais relativos a aulas simuladas. Essa organização tornou possível a realização de um ranqueamento das vozes para a análise dos julgamentos.

Foi utilizada a prova de Wilcoxon nas análises preliminares do controle metodológico, as quais compararam os julgamentos das 10 vozes femininas e masculinas, julgadas por ambos os grupos. Nessa análise foi também utilizado o coeficiente de correlação de Spearman. Em continuidade, foi aplicada a prova W de Kendall, para analisar a concordância dos julgamentos na ordem de agradabilidade, por quatro tipos de estímulos vocais. A prova de Friedman foi utilizada para verificar a concordância entre os julgamentos na magnitude de agradabilidade nos quatro tipos de estímulos vocais. Para a análise de correlação entre os julgamentos da agradabilidade e da qualidade didática da voz, foi aplicado o coeficiente de correlação de Spearman.

3.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados que serão apresentados referem-se ao julgamento das vozes de supostos professores, realizado pelos juízes, os quais eram alunos do primeiro ano do Curso de Fonoaudiologia da UNESP de Marília e que foram divididos em 2 grupos: Grupo 1 (G1) e Grupo 2 (G2). Cada um dos grupos julgou a agradabilidade da voz dos quatro tipos de

estímulos vocais (A, NUM, LEIT, AULA). Os estímulos LEIT e AULA foram julgados também quanto à qualidade didática da voz. Dessa forma, os dados a seguir referem-se a quatro diferentes julgamentos da agradabilidade e a mais dois julgamentos da qualidade didática da voz, realizados pelos grupos de alunos.

3.2.1 Análise preliminar do controle metodológico

Como foi explicado anteriormente, os juízes foram divididos em dois grupos para realizarem os julgamentos das 101 vozes gravadas. Para verificar se os grupos eram equivalentes nos julgamentos realizados, dez vozes masculinas e dez vozes femininas foram incluídas no conjunto de vozes avaliadas tanto por um grupo quanto por outro. Dessa forma, tornou-se importante realizar, preliminarmente, um estudo intergrupo com a amostra de 10 vozes comuns, para verificar se os dois grupos de juízes eram equivalentes.

Para a comparação intergrupo foi aplicado o teste de Wilcoxon, realizado com as notas obtidas pelas 10 vozes no julgamento da agradabilidade. Os resultados da comparação entre os grupos, para ambos os gêneros, apresentaram diferenças não significantes ($p = 0,84$ para o feminino e $p = 0,09$ para o masculino), apontando para uma equivalência dos julgamentos realizados pelos dois grupos. Foi aplicada ainda a correlação de Spearman, cujos resultados foram 0,93 para o grupo feminino e 0,90 para o masculino, ambos altamente significantes ($p < 0,001$). Desta forma, pode-se afirmar que os juízes do G1 e do G2 realizaram julgamentos similares para as mesmas vozes que obtiveram escores equivalentes de agradabilidade, além de ser essencialmente igual a ordem em que elas se colocaram no contínuo agradável-desagradável.

3.2.2 Análise dos julgamentos da agradabilidade da voz

Tendo observado as equivalências dos julgamentos entre os dois grupos, procuramos saber se havia concordância nos julgamentos da agradabilidade de diferentes estímulos vocais (A, NUM, LEIT, AULA). A análise a seguir apresenta o grau de concordância entre os julgamentos da agradabilidade. Foi aplicada a prova estatística W de Kendall, para verificar a concordância na ordem em que as vozes se colocam segundo a nota de agradabilidade e o teste de Friedman para verificar a igualdade de magnitude da agradabilidade. As análises foram realizadas usando a soma de todas as notas que cada voz recebeu dos juízes do grupo, em cada tipo de estímulo vocal, e os resultados podem ser vistos na tabela 10.

Tabela 10: Grau de concordância nos diversos tipos de julgamento realizados pelos juízes do G1 e do G2.

Organização dos julgamentos	W	χ^2	Fr
G1S1F	0,64	79,67*	2,39
G1S2M	0,56	61,38*	13,74*
G2S1M	0,62	69,86*	0,24
G2S2F	0,69	85,60*	6,71

* $p < 0,001$.

Ao analisar os resultados encontrados na prova de Kendall, observamos que a ordem em que se colocam as vozes no julgamento da agradabilidade, é essencialmente a mesma para os diferentes estímulos vocais (A, NUM, LEIT, e AULA). A análise mostrou alto grau de concordância nos dois grupos, no julgamento das vozes femininas e no das masculinas ($p < 0,001$). Pôde-se reconhecer que os juízes realizaram os seus julgamentos mantendo coerência entre os diferentes tipos de estímulos vocais, determinando que as vozes julgadas como agradáveis tendessem a ser consideradas sempre assim, bem como as não agradáveis.

Aplicamos o teste de Friedman para analisar a igualdade dos valores da agradabilidade nos quatro estímulos vocais. Na Tabela 10, são apresentados, ainda, os resultados dessa análise.

As vozes femininas julgadas pelo G1 receberam valores similares ($Fr = 2,39$), pois não houve diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$); entretanto, as vozes masculinas, julgadas por esse mesmo grupo de juízes, receberam valores divergentes ($Fr = 13,74$), resultando numa diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$). As análises do julgamento das vozes masculinas pelo G1 demonstram que, apesar de haver uma similaridade na ordenação dos escores recebidos pelos julgamentos, as magnitudes desses escores não são similares. No G2, as análises feitas com o teste de Friedman demonstraram diferença estatisticamente não significativa, para as vozes femininas e para as masculinas ($Fr = 6,71$ e $Fr = 0,24$ respectivamente), sendo $p > 0,05$ para ambas. O julgamento das vozes pelo G2 apresentou similaridade tanto na ordenação quanto na magnitude dos escores recebidos. Concluindo, observa-se que em grande parte dos julgamentos da agradabilidade, os valores atribuídos pelos juízes para cada voz, nos estímulos vocais diversos, apresentam similaridade na ordem e na magnitude de seus valores.

A prova de Kendall demonstrou que as vozes, tanto masculinas quanto femininas, se colocam na mesma ordem no contínuo agradável-desagradável, nos quatro tipos de estímulos vocais. Apesar disso, seria interessante calcular os coeficientes de correlação entre diferentes pares de estímulos vocais, para verificar onde se localizam as associações mais fortes.

Na tabela 11, verifica-se a existência de uma associação entre a maioria dos pares analisados nos julgamentos das vozes femininas.

Ao observarmos a correlação dos julgamentos da agradabilidade das vozes femininas, nos dois grupos, encontramos correlação positiva e significativa na maioria das comparações

realizadas. Apenas em três comparações, envolvendo o julgamento da emissão da vogal “a” sustentada, não houve significância na correlação.

Tabela 11: Comparação par-a-par dos julgamentos da agradabilidade das vozes femininas, nos diversos estímulos vocais.

Combinações dos pares	G1S1F		G2S2F	
	rs	p	rs	p
AULA x LEIT	0,74	<0,0001	0,84	<0,0001
NUM x AULA	0,65	<0,0001	0,68	<0,0001
NUM x LEIT	0,78	<0,0001	0,68	<0,0001
A x NUM	0,44	<0,05	0,63	<0,0001
A x AULA	0,11	ns	0,44	ns
A x LEIT	0,37	<0,05	0,32	ns

Procedendo do mesmo modo para as vozes masculinas a tabela 12 mostra os resultados do coeficiente de correlação de Spearman na comparação par-a-par dos julgamentos da agradabilidade, nos diversos estímulos vocais. Os resultados apresentaram correlação positiva e significativa na comparação da maioria dos pares, sendo que apenas não houve correlação significativa no par A e NUM, no julgamento do G1.

Considerando o objetivo do estudo 2, vale ressaltar que as análises estatísticas propostas puderam evidenciar que os juízes apresentaram um excelente grau de similaridade nos julgamentos da agradabilidade realizados com as vozes dos supostos professores. No geral, a voz considerada agradável ou desagradável permaneceu mantendo o mesmo conceito adotado pelos juízes, mesmo com a mudança do tipo de estímulo vocal.

Tabela 12: Comparação par-a-par dos julgamentos da agradabilidade das vozes masculinas nos diversos estímulos vocais.

Combinações dos pares	G1S2M		G2S1M	
	rs	p	rs	p
AULA x LEIT	0,81	<0,0001	0,71	<0,0001
NUM x AULA	0,48	<0,05	0,48	<0,05
NUM x LEIT	0,50	<0,05	0,57	<0,05
A x NUM	0,04	ns	0,40	<0,05
A x AULA	0,36	<0,05	0,46	<0,05
A x LEIT	0,36	<0,05	0,35	<0,05

Outros dados das tabelas 11 e 12 são interessantes de serem discutidos. As correlações que não apresentaram associação significativa entre as vozes femininas são aquelas que envolveram a emissão do “a” sustentado na comparação com LEIT e AULA. Para as vozes masculinas, a correlação entre A e NUM é visivelmente nula, e as correlações entre A ou NUM e LEIT ou AULA são fracas, sendo significativa apenas para $p < 0,05$.

Observando os valores de coeficiente de correlação, obtidos para as vozes femininas e masculinas, no conjunto, é tentadora a idéia de que, na avaliação da agradabilidade da voz, os padrões mais complexos como LEIT e AULA parecem ser mais consistentemente julgados, já que as correlações desses dois estímulos são sempre altamente significantes em todas as comparações. Parece razoável a idéia de que o julgamento da agradabilidade possa depender não apenas de características estritamente vocais mas também de características de fala encadeada e estruturada com a linguagem. Nesse sentido, NUM parece aproximar-se mais daqueles padrões que o A, conforme apontam os valores dos coeficientes de correlação.

Esse fato está de acordo com a idéia de que o julgamento da agradabilidade depende de outros fatores que não apenas a emissão pura da voz, como, por exemplo, a velocidade, ritmo, curva melódica, etc. Schimidt; Andrews; McCutcheon (1998) demonstraram que, para

os alunos, o bom professor deve ter um bom desempenho vocal e assinalaram os parâmetros de intensidade, altura, ritmo, etc, além da voz agradável, expressão viva. O estudo desses autores não teve o objetivo de analisar a agradabilidade da voz do professor, mas encontrou dados que sugerem que os alunos fazem o julgamento da agradabilidade. Provavelmente, os sujeitos desse trabalho apresentaram uma idéia estereotipada da agradabilidade da voz que se espera ter do professor, pois apontaram o fato sem, entretanto, terem realmente julgado a voz naquele momento.

3.2.3 Análise dos julgamentos da qualidade didática da voz

Após a realização das análises dos julgamentos da agradabilidade e da constatação de que os alunos juízes foram coerentes na atribuição de valores para as vozes masculinas e femininas, procuramos saber se havia a correlação entre os julgamentos da agradabilidade da voz e aqueles realizados sobre a qualidade didática das mesmas vozes nos estímulos LEIT e AULA.

Para facilitar a apresentação dos dados a seguir, usaremos a seguinte nomenclatura para os diferentes tipos de julgamentos dos estímulos vocais realizados:

- a) LEIT agr = Julgamento da agradabilidade da aula expositiva simulada por meio de leitura;
- b) LEIT did = Julgamento da qualidade didática da voz do suposto professor, da aula expositiva simulada por meio de leitura;
- c) AULA agr = Julgamento da agradabilidade da aula expositiva simulada;
- d) AULA did = Julgamento da qualidade didática da voz do suposto professor, da aula expositiva simulada.

A tabela 13 apresenta os coeficientes de correlação de Spearman, calculados para analisar a existência ou não da associação entre os julgamentos das duas qualidades da voz: agradabilidade e didática.

Tabela 13: Comparação dos julgamentos da agradabilidade e da qualidade didática das vozes femininas e masculinas.

Combinações dos pares	VOZES FEMININAS		VOZES MASCULINAS	
	G1	G2	G1	G2
	rs	rs	rs	rs
AULA agr x AULA did	0,69**	0,75**	0,47*	0,85**
LEIT agr x LEIT did	0,71**	0,84**	0,71**	0,87**

** p < 0,0001

* p < 0,05

Os dados da tabela 13 demonstram forte associação entre os julgamentos da agradabilidade e da qualidade didática da voz, nas duas situações de aula simulada, ou seja, feita com o apoio da leitura e espontânea. A associação ocorreu no julgamento das vozes femininas e masculinas, realizado pelos dois grupos de juízes.

Esses dados completaram os propósitos desse estudo, pois confirmaram a consistência no julgamento das qualidades das vozes aqui pesquisadas. As vozes dos supostos professores, julgadas como agradáveis, também foram consideradas de boa qualidade didática.

Os alunos, quando estão atentos à voz do professor em situação de ensino, julgam a agradabilidade daquela voz, provavelmente num contexto em que se misturam as nuances da voz, a emissão das palavras e a forma como a mensagem está sendo recebida pelos ouvintes. Nessa pesquisa, o conteúdo da mensagem foi controlado, mantendo constante, se houve a interferência nos resultados dos julgamentos.

Retornando aos dados brutos, pôde-se encontrar o exemplo dos supostos professores do G2S1M de n.8 e 12 que, no ranqueamento das vozes, dividiram as duas primeiras posições,

nessas situações de estímulos vocais, tanto no julgamento da agradabilidade quanto no da qualidade didática.

Esse é o dado de grande importância no trabalho, pois os alunos apontaram para o fato de que existe algum tipo de voz do professor que é bem aceita entre eles. Eles mostraram similaridade nos julgamentos, diferenciando sempre as mesmas vozes que percebiam agradáveis daquelas desagradáveis. Da mesma forma, mostraram que a voz percebida como agradável também era percebida como de boa qualidade didática.

Brandi (1997) chamou a atenção para a necessidade de se avaliar a voz na sua totalidade, como um comportamento verbal. Nesse contexto, todas as relações devem ser apreciadas começando pela fonte da produção da mensagem: a voz, o contexto em que ocorre a transmissão da mensagem, a própria mensagem, o seu sentido, o emissor e a forma de recepção dessa mensagem pelo receptor. Esse aspecto deve ser considerado como uma forma de explicação para as diferenças verificadas no julgamento apenas do som “a” isoladamente. Para essa autora os próprios recursos da expressividade são as variações de altura, intensidade, da duração ou ênfase, e até mesmo, a qualidade vocal. Quando a autora aborda a avaliação da voz, fá-la no sentido de avaliação fonoaudiológica; entretanto observa que, além de algum tipo de desvio do que se espera ser normalidade, o avaliador deve atribuir outra forma de julgamento.

Os resultados desse estudo complementam os achados de outros (CHIEPPE, 2004; ARRUDA, 2001; REGO, 2001a, b; CUNHA, 2001), que buscaram compreender alguns aspectos do julgamento que os alunos faziam de seus professores; contudo o fato novo foi que os alunos, aqui representados pelos estudantes de um Curso de Fonoaudiologia, valorizaram igualmente a agradabilidade e a qualidade didática do suposto professor.

O aluno julga a agradabilidade da voz do professor e a sua qualidade didática, da mesma forma que o telespectador julga a voz do seu artista ou do repórter, e o eleitor a do

político. Se a literatura aponta para o fato de que cada profissional deve se preocupar com o uso da linguagem, a forma de expressão mais próxima do seu receptor, o professor também deve se aprimorar, pensando nesses aspectos quando planeja os recursos didáticos que irá utilizar. Vem-nos à memória uma reportagem publicada numa revista, abordando a quantidade de pessoas que, mesmo estando em casa, diante de um aparelho de televisão, respondiam ao cumprimento de “boa noite!” do jornalista Willian Bonner, no final da sua apresentação do noticiário noturno. Essas pessoas sabem que ele não vai receber a mensagem, mas se sentem estimuladas a responder, provavelmente pela forma como esse cumprimento é feito, pela expressão facial do repórter ou por algum outro estímulo.

A voz, além da agradabilidade, transmite também traços de personalidade, de maturidade, influencia a relação de similaridade entre emissor e receptor da mensagem, induz à tomada de atitude diante de uma propaganda, funcionando como um modelo para o ouvinte (ARONOVITCH, 1976; SCHERER, 1986; ZUCKERMAN; MIYAKE; ELKIN, 1995; GELINAS-CHEBAT; CHEBAT, 1996). De forma mais específica, o aluno mantém uma convivência constante com seus professores e recebe essas informações, realizando julgamentos conforme suas próprias percepções. A voz do professor deve influenciar a forma como o seu aluno o reconhece e constrói a relação interpessoal. Como Montepare e Zebrwitz-McArthur (1987) afirmaram, a voz de *pitch* baixo é percebida como menos neurótica, menos tensa.

Toda voz usada sem a atenção necessária para uma fala, por tempo prolongado, pode ir se alterando. Toda vez que o professor aumenta a intensidade da voz para concorrer com o ambiente ruidoso, por uma tendência natural e fisiológica, ela vai se tornando mais aguda e pode tornar-se irritante para a sua audiência.

Chun (2000) chamou a atenção para o caráter social da voz, apontando que ela se modifica conforme a interação com sua audiência:

“Quando uma pessoa reage ao ouvir uma voz e o que esta voz carrega e transmite são questões importantes para o estudo da materialidade fônica, o que, entretanto, não tem recebido atenção suficiente por parte dos pesquisadores. Quando alguém fala, causa sempre uma certa impressão no outro e, certamente, sua voz contribui para esta impressão. Entretanto, embora seja a voz um importante aspecto de integração, geralmente não se tem consciência do papel que ela ocupa nas relações humanas e, principalmente, de como ocorre o processo de produção da voz na situação interacional.” (CHUN, 2002, p.73).

O efeito da voz firme parece ser positivo quando usado por políticos, como encontrou Panico (2001) e para mulheres executivas, como descrito por Rameck (2001). Como seria o julgamento dos alunos referente à característica de poder da voz do professor?

No nosso trabalho, chamou a atenção o fato de os alunos identificarem o grito do professor como um recurso didático. Pode ser que o grito esteja exercendo a função que deveria ter a voz firme, a voz que impõe opinião, que chama a atenção.

Esling (2000) salientou que a voz é socialmente construída e que é possível perceber diferença em grupos sociais pela voz. Para ele, a voz do professor, antigamente, passava a impressão de ser mais autoritária e, atualmente, transmite mais a impressão de descontrole. Antigamente era dado ao professor autoridade para conduzir seus alunos, mas com as mudanças de visão política da educação e de métodos de ensino o professor mudou seu *status* e com isso, provavelmente, a impressão que os alunos têm dele. Como discutimos anteriormente, essa impressão de descontrole descrito por Esling pode ser influenciada pelo uso descontrolado da intensidade e até mesmo do uso do grito.

Um próximo passo de estudos deve ser, então, conhecer o que os alunos julgam ser uma voz agradável para professores. Se as vozes de diferentes profissionais são julgadas pela forma de expressão, a do professor também deve impressionar, encantar seus alunos, como colocado por Behlau, Dragone e Nagano (2004).

Como Ferreira (2002) alertou, o trabalho fonoaudiológico deve ser pensado de uma forma mais individualizada para cada situação e, em relação à atuação com profissionais, é necessário que se dê maior importância à expressividade da voz e da comunicação,

adequando-a ao contexto profissional. Poderíamos complementar esse alerta, afirmando que a expressividade da voz deveria ser pensada como um recurso didático e reconhecida pela área da Educação. Sabe-se, porém, que a situação do professor frente aos seus alunos, na sala de aula é única, depende de muitas variáveis e não se poderia determinar uma estratégia do uso da voz como um recurso didático. O professor poderia reconhecer as diversas possibilidades de uso e desfrutar desses conhecimentos na diversidade de condições do ensino.

Reyzábal (1999) escreveu sobre sua preocupação em incentivar os alunos a desenvolverem boas habilidades de comunicação em vista das necessidades atuais do mundo moderno. Da mesma forma, a Educação deveria estar preocupada com a formação de seus alunos, futuros professores. Além disso, a Educação Continuada deveria instrumentalizá-los para atuar conforme os anseios de seus espectadores, seus futuros alunos.

Após a análise dos resultados levantou-se uma questão referente ao método aplicado nesse estudo 2: o julgamento da agradabilidade e da qualidade didática da voz, feitos na seqüência, um imediatamente após o outro, para cada voz, pode ter introduzido um viés sistemático favorecendo alta correlação. Se os julgamentos tivessem sido realizados de outra forma, isto é, após ter terminado um tipo de julgamento, iniciar o outro, os resultados poderiam ser diferentes. Esta questão poderá ser respondida com nova aplicação do procedimento. É possível que o fato de os juízes terem escutado apenas uma vez cada voz e assinalado as duas formas de julgamento deve tê-los levado a pensar que a voz agradável devesse ter também a boa qualidade didática.

4 CONCLUSÕES

Após a apresentação dos resultados, pode-se afirmar que, por meio destes dados, chegamos às seguintes conclusões:

No estudo 1 os professores mostraram reconhecer a voz como recurso didático conforme respostas dadas aos três métodos aplicados. As entrevistas realizadas com os professores confirmaram o reconhecimento da voz como recurso didático e apontaram, ainda, para o fato de que aqueles professores que afirmaram, inicialmente, não reconhecer a voz como recurso didático, acabaram por refletir sobre o assunto e concluíram que usavam a voz profissionalmente.

O reconhecimento da voz como recurso didático pelos alunos foi pesquisado com a aplicação do questionário e do *checklist* de recursos didáticos. No primeiro método, o reconhecimento do uso de tal recurso na sala de aula pareceu inexistente, enquanto no *checklist* aproximadamente 50% da amostra de alunos apontou reconhecer a voz como recurso didático. Um dado significativo foi a citação do grito como um recurso didático utilizado pelo professor, anotado por uma grande parte dos alunos. Provavelmente, essa constatação se faz pela forma como é usado, mostrando descontrole e agressão, o que causa um impacto negativo e marcante na vida escolar do aluno.

Na comparação entre as respostas apresentadas pelos professores e alunos, observou-se uma ocorrência muito maior daquelas que apontaram para o reconhecimento da voz como recurso didático, pelos professores. Esses não apenas citaram a voz como recurso didático, mas mostraram ter algum conhecimento na forma de usá-lo com essa função.

A proposta de utilização dos três métodos, para a busca de dados de um mesmo problema de pesquisa, propiciou resultados confiáveis para as questões desse estudo, mostrando-se, dessa forma, eficaz e enriquecedor.

No estudo 2, os resultados mostraram que os alunos julgam a agradabilidade, mantendo um consenso sobre qual é a voz agradável ou a não agradável. Algumas vozes foram classificadas sistematicamente como muito agradáveis e outras receberam baixa pontuação, consideradas pouco agradáveis. Da mesma forma, foram encontradas respostas sistemáticas quanto à qualidade boa ou ruim da didática da voz do suposto professor.

Considerando os estímulos vocais de aula expositiva simulada e aula expositiva simulada com apoio de leitura, foi realizada análise de correlações entre os julgamentos da agradabilidade da voz e da sua qualidade didática. Ficou claro que houve associação positiva entre esses julgamentos. Um professor cuja voz foi julgada agradável também teve a qualidade didática da voz julgada boa.

Foi observado, ainda, que o julgamento da agradabilidade da voz parece não depender apenas da característica vocal produzida pelo aparelho fonador, mas parece ter relações com traços suprasegmentais da fala, como a melodia, o ritmo, a intensidade, etc. O julgamento da agradabilidade da voz, no estímulo vocal com a produção da vogal sustentada “a”, mostrou ser diferente daquele realizado para os estímulos em situação de aula simulada. O fato sugere a influência de outras variáveis da produção da fala sobre esse tipo de avaliação.

Esses resultados poderão influenciar a prática profissional do professor, no sentido de que, a partir do reconhecimento da voz como um recurso didático, poderá utilizá-lo na organização de suas atividades de ensino, principalmente como recurso indispensável para a aula expositiva. O professor poderá, ainda, procurar o melhor uso desse recurso: usar a voz de forma agradável, expressiva, contundente, enérgica, afável, etc, visando o favorecimento da comunicação com seus alunos, o que poderá contribuir no processo ensino-aprendizagem.

Também desse estudo poder-se-ão valer os fonoaudiólogos na organização de programas de orientação vocal para professores, pois conforme resultados aqui apresentados, deverão considerar os aspectos de julgamento que os alunos fazem, pela voz, de seus

professores. Nesses programas organizados pelos fonoaudiólogos, além das orientações de saúde vocal, devem ser introduzidos conteúdos abrangendo a comunicação do professor como um recurso para a transmissão de conhecimento.

Os dados aqui apresentados não são conclusivos para o entendimento de todo esse processo, que compreende o uso da voz como recurso didático; torna-se imprescindível a continuidade de outros estudos para o aprofundamento da compreensão desse fenômeno.

REFERÊNCIAS

- AOKI, M. C. D. E. S. **Contribuições de um curso fonoaudiológico de saúde vocal para a aprendizagem profissional de professores do ensino fundamental – séries iniciais**. 2002. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.
- AOKI, M. C. D. E. S.; LIMA, E.; BRASOLOTTO, A. Curso de saúde vocal para professores do ensino fundamental: Refletindo sobre as aprendizagens ocorridas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FONOAUDIOLOGIA E ENCONTRO MINEIRO DE FONOAUDIOLOGIA, 10. e 2., 2002. Belo Horizonte. **Anais...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2002. p. 411.
- ARONOVITCH, C. D. The voice of personality: stereotyped judgments and their relation to voice quality and sex of speaker. **Journal of Social Psychology**, v. 99, p. 207-220, 1976.
- ARRUDA, A. F. **Expressividade oral de professoras: análise de recursos vocais**. 2003. 122f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- AUGSPACH, F. S. La voz en la comunicación humana. Los oradores y la voz hablada. **Fonoaudiologica**, v. 38, n. 2, p. 63-77, 1993.
- AZAMBUJA, J. Q. D. E; SOUZA, M. L. R. de. O estudo do texto como técnica de ensino. In: Veiga, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 13. ed. Campinas: Papirus, 2002. p.49-65.
- BATTISTI, B. de P. L. Voz do professor: um clamor à Fonoaudiologia. In: FERREIRA, L. P.; SILVA, M. A. de A. (Org.). **Saúde vocal: práticas fonoaudiológicas**. São Paulo: Roca, 2002. p.175-184.
- BAUER, M. C. O trabalho do fonoaudiólogo no teatro. In: FERREIRA, L. P. (Org.) **Trabalhando a voz**. São Paulo: Summus, 1988. p. 47-49.
- BEHLAU, M. S.; ZIEMER, R. Psicodinâmica vocal. In: FERREIRA, L. P. (Org.) **Trabalhando a voz**. São Paulo: Summus, 1988. p.71-88.
- BEHLAU, M; DRAGONE, M. L. S.; NAGANO, L. **A voz que ensina: o professor e a comunicação oral em sala de aula**. Rio de Janeiro: Revinter, 2004. 68 p.
- BERNHARD, C. C. L. A fonoaudiologia no teatro. In: FERREIRA, L. P. (Org.) **Trabalhando a voz**. São Paulo: Summus, 1988. p. 50-53.
- BERRY, D. S. Vocal attractiveness and vocal babyishness: effects on stranger, self, and friend impressions. **Journal of Nonverbal Behavior**, v. 14, p.141-153, 1992a.
- BERRY, D. S. Vocal types and stereotypes: joint effects of vocal attractiveness and vocal maturity on person perception. **Journal of Nonverbal Behavior**, v. 16, n. 1, p. 41-54, 1992b.

- BEUTTENMÜLLER, G.; LAPORT, N. **Expressão vocal e expressão corporal**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974.132p.
- BLOCH, P. **Sua voz e sua fala**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1979. 112 p.
- BOWDEN, J. **Falando em público**. Tradução de Maria de Lourdes Hubner. São Paulo: Market Books, 2001.68p.
- BRANDI, E. **Disfonias**: avaliar para melhor entender. São Paulo: Atheneu, 1996. 229 p.
- BRITO, M. S. de A aplicação do Método Espaço Direcional Beuttenmüller. In: GUBERFAIN, J. C.(Org.) **Voz em cena**. Rio de Janeiro: Revinter, 2004. p. 29-43.
- CAMARA JÚNIOR, J. M. **Manual de expressão oral e escrita**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.168 p.
- CARVALHO, F. A. de **O mal-estar docente**: das chamas devastadoras (burnout) às flamas da esperança-ação (resiliência). 2003. 284f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- CASTANHO, M. E. L. M. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino**: por que não? 13.ed. Campinas: Papyrus, 2002. p.89-101.
- CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. de M. B. **Recursos didáticos na educação especial**. In: portal um olhar sobre a cegueira. Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro: [s.n.]. [200-?]. Disponível em: <http://www.ibcnet.org.br/texto/CEGUEIRATXT/artigo_10.html>. Acesso em 25 de nov. 2004.
- CHIEPPE, D. C. **A Fonoaudiologia na formação do professor**: estudo sobre a expressividade em sala de aula. 104f. 2004. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- CHUN, R.Y. S. **A voz na interação verbal: como a interação transforma a voz**. 233f. 2000. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- CHUN, R.Y S. Voz profissional: repensando conceitos e práticas na promoção da saúde vocal. In: FERREIRA, L. P.; SILVA, M. A. de A. (Org.). **Saúde vocal**: práticas fonoaudiológicas. São Paulo: Roca, 2002. p.19-31.
- CINTRA, M. A. Os métodos ativos e a escola nova. In: CASTRO, A. D. de (Org.). **Didática para a escola de 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1976. p. 37-48.
- CODO, W.; VASQUEZ-MENEZES, I. O que é *Burnout*? In: CODO, W. (org.) **Educação**: carinho e trabalho. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 237-254.
- CONSELHO REGIONAL DE FONOAUDIOLOGIA - 2ª região - São Paulo. Problemas vocais em professores causam cem milhões de reais em prejuízos. **Revista da Fonoaudiologia**, n.39, p. 16-17, abr/maio, 2001.

CONVERSE, J. M.; PRESSER, S. **Survey questions**: handcrafting the standardized questionnaire. Beverly Hills: Sage Publications, 1986. 80p.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2001. 184p.

DISTÚRBIO de voz relacionado ao trabalho. In: SEMINÁRIO DE VOZ, 14., 2004. São Paulo. **Anais...** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004. p.39; 43-44.

DRAGONE, M L. O. S. **Voz do professor**: interfaces e valor como instrumento de trabalho. 2000. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Araraquara, 2000.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação, v. 3. Porto: Porto Editora, 1995. p.93-124.

FABRON, E. M. G.; OMOTE, S. **Levantamento de queixas vocais em um grupo de professores da Rede Estadual de Ensino de Marília**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE OTORRINOLARINGOLOGIA E CONGRESSO NORTE/NORDESTE DE OTORRINOLARINGOLOGIA, 33., 4. 1996, RECIFE. **Anais ...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Laringologia e Voz, 1996. t. 118.

FABRON, E. M. G. et al. Concepções sobre os hábitos adequados do uso da voz versus a prática vocal de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE FONOAUDIOLOGIA, 11., 1997, Camboriu. **Anais...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 1997. p. 63.

FABRON, E. M. G.; OMOTE, S. Queixas vocais entre professores e outros profissionais. In: FERREIRA, L. P.; COSTA, H. O. (Org.) **Voz Ativa**: falando sobre o profissional da voz. São Paulo: Roca, 2000. p. 91-102.

FABRON, E. M. G.; SEBASTIÃO, L. T.; OMOTE, S. Prevenção de distúrbios vocais em professores e crianças: uma proposta de intervenção junto a instituições educacionais. In: FERREIRA, L. P.; COSTA, H. O. **Voz Ativa** : falando sobre o profissional da voz. São Paulo: Roca, 2000. p.67-78.

FEIJÓ, D.; KYRILLOS, L. (Org.) **Fonoaudiologia e telejornalismo**. Rio de Janeiro: Revinter, 2004. p.154.

FELDSTEIN, S.; DOHM, F-A.; CROWN, C. L. Gender and speech rate in perception of competence and social attractiveness. **The Journal of Social Psychology**, v. 41, n. 6, p. 785-806, 2001.

FELTRAN, R. C. de S.; FELTRAN FILHO, A. Estudo do meio. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino**: Por que não? 13.ed. Campinas: Papyrus, 2002. p. 115- 129.

FERNANDES, C. R. J. **Caracterização de um grupo de professores com alteração vocal de pré-escola do Município de Taboão da Serra**. 1996. 142f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

FERREIRA, L. P. et al. Tuca – Uma prática refletida ou uma reflexão para a prática. In: FERREIRA, L. P. (Org.) **Trabalhando a voz**. São Paulo: Summus, 1988. p. 61-67.

- FERREIRA, L. P. A voz do professor: uma proposta de promoção de saúde vocal. In: GIROTO, C. R. M. **Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola**. São Paulo: Plexus, 1999. p. 72-88.
- FERREIRA, L. P. Usos da voz em contexto profissional: para além da clínica terapêutica. In: FERREIRA, L. P.; SILVA, M. A. de A. (Org.). **Saúde vocal: práticas fonoaudiológicas**. São Paulo: Roca, 2002. p.1-6.
- FERREIRA, L. P. et al. Condições de produção vocal de professores da Prefeitura do Município de São Paulo. **Distúrbios da Comunicação**, v.14, n. 2, p. 275-307, 2003.
- FERREIRA, L. P.; OLIVEIRA, S. M. R. P. de **Voz profissional: produção científica da Fonoaudiologia brasileira**. São Paulo: Roca, 2004. 108p.
- FIGUEIREDO, C. A. V. de **Concepções de recursos pedagógicos apresentados por alunos de Pedagogia e relação com sua formação profissional**. 2002. 53f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Marília, 2002.
- GARCIA, A. A. Vivências corporais-vocais: prática preventiva. In: FERREIRA, L. P.; SILVA, M. A. de A. (Org.). **Saúde vocal: práticas fonoaudiológicas**. São Paulo: Roca, 2002. p. 7-17.
- GARCIA, O. C.; TORRES, R. P. ; SHASAT, A. D. D. Disfonias ocupacionais. Estudo de 70 casos. **Revista Cub Med**, v. 25, p. 998-1009, out. 1986.
- GAYOTO, L. H. C. **Voz, partitura da ação**. São Paulo: Summus, 1997. 132p.
- GAYOTTO, L. H. C. Fonoaudiologia no teatro: estados da voz. In: FERREIRA, L. P.; BEFILLI, D. M.; LIMONGI, S. C. O. (Orgs.) **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2004. p. 166-169.
- GELINAS-CHEBAT, C.; CHEBAT, J. C. Voice and advertising: effects of intonation and intensity of voice on source credibility, attitudes toward the advertised service and the intent to buy. **Percept Mot Skills**, v.83, n.1, p. 243-62, Aug.1996.
- GONÇALVES, R. Dinamismo da voz. In: GUBERFAIN, J.C.(Org.) **Voz em cena**. Rio de Janeiro: Revinter, 2004. p. 61-69.
- GOTAAS, C.; STARR, C. D. Vocal fatigue among teachers. **Folia Phoniatica**, v. 45, p.120-129, 1993.
- GRILLO, M. H. M. M. **A voz do professor universitário: impacto de um curso de aperfeiçoamento vocal em contexto de prevenção fonoaudiológica**.154f. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.
- GUBERFAIN, J. C. (Org.) **Voz em cena**. Rio de Janeiro: Revinter, 2004a. 123 p.
- GUBERFAIN, J. C. Voz em cena: uma ponte entre a técnica e a expressão do ator. In: GUBERFAIN, J. C. (Org.) **Voz em cena**. Rio de Janeiro: Revinter, 2004b. p. 71-123.

HASBANI, G. **Fazendo excelentes apresentações: coisas que realmente são importantes.** Tradução de Marina Massaranduba. São Paulo: Market Books, 2001. 84 p.

HAUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, ed.1., 2001.

KOUFMAN, J.; ISAACSON, G. The spectrum of vocal dysfunction. **Otolaryngologic Clinics of North America**, v.24, n. 5, p. 985-988, Oct. 1991.

KULLOK, M. G. B. (org.) **Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica.** Maceió:EDUFAL, 2002a. p. 87.

KULLOK, M. G. B. Relação professor-aluno no contexto ensino-aprendizagem e as exigências na atualidade. In: KULLOK, M.G.B. (org.) **Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica.** Maceió: EDUFAL, 2002b. p 9-23.

KYRILLOS, L. R. (Org.) – **Fonoaudiologia e telejornalismo: relatos de experiências na Rede Globo de Televisão.** Rio de Janeiro: Revinter, 2003. 122 p.

KYRILLOS, L. C. R. Voz na mídia (televisão e rádio). In: FERREIRA, L. P.; BEFI-LOPES, D. M.; LIMONGI, S. C. O. (Orgs.) **Tratado de Fonoaudiologia.** São Paulo: Roca, 2004. p.150-165.

LEIRIA, I. **Voz do professor influencia a motivação e aprendizagem dos alunos.** Universidade Nova Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: [s.n.]. mar. 2003. Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/deap/vozdoprofessorinfluenciamoti.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994. 263p. ().

LIMA, W. R. **Perfil vocal e condições de trabalho de professores dos Municípios de Vila Velha e Vitória – ES.** 2002. 87f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional: In: Veiga, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 13. ed, Campinas: Papirus, 2002. p. 35-48.

LOPES, V. Oratória e cursos de comunicação oral. In: FERREIRA, L. P. ; SILVA, M. A. de A. (Org.). **Saúde vocal: práticas fonoaudiológicas.** São Paulo: Roca, 2002. p. 39-57.

MANZINI, E. J. Recursos pedagógicos para o ensino de alunos com paralisia cerebral. **Revista Mensagem da APAE.** v. 84, n. 36, p. 17-21, 1999.

MASSON, M. L. V. Professor, como está sua voz? **Distúrbios da Comunicação**, v.13, n. 3/4, p. 175-180, 2001.

MATHIELSON, L. Vocal tract discomfort in hiperfunctional dysphonia. **Voice**, v.2, p. 40-48, 1993.

MATTISKE, J. A.; OATES, J. M.; GREENWOOD, K. M. Vocal problems among teachers: a review of prevalence, causes, prevention, and treatment. **Journal of voice**, v.12, n. 4, p. 489-499, 1998.

MILLER, N. et al. Speed of speech and persuasion. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 34, p. 615-624, 1976.

MITCHEL, S. A. Medical problems of professional voice users. **Comprehensive Therapy**, v. 22, n. 4, p. 231-238, abr.1996.

MIYAKE, K.; ZUCKERMAN, M. Beyond personality impressions: effects of physical and vocal attractiveness on false consensus, social comparison, affiliation, and assumed and perceived similarity. **Journal of Personality**, v. 61, n.3, p. 411-437, 1993.

MUNHOZ, L. C. Percepção de estudantes do 4º ano do magistério a respeito da importância da voz e seus cuidados. In: JORNADA DE NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 1, 2002, Marília. **Resumos...** Marília: Unesp - Marília Publicações, 2002. p.75-76.

MUNHOZ, L. C. **Intensidade vocal do professor e ruído de fundo da sala de aula**. 2004. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

MONTEPARE, J. M.; ZEBROWITZ-McARTHUR, L. Perceptions of adults with childlike voices in two cultures. **Journal of Experimental Social Psychology**, v.23, p. 331-349, 1987.

OLIVEIRA, I. B. de et al. Os distúrbios vocais em professores da pré-escola e primeiro grau. In: FERREIRA, L. P et al. **Voz profissional: o profissional da voz**. Carapicuíba: Pró-Fono, 1995. p.173-181.

OLIVEIRA, S. F. Voz na arte: uma contribuição para o estudo da voz falada no teatro. In: GUBERFAIN, J. C.(Org.) **Voz em cena**. Rio de Janeiro: Revinter, 2004. p. 1-19.

OYARZÚN, R. et al. Disfonia em professores. **Revista Otorrinolaringológica**, v. 44, p. 12 - 18, 1984.

PANICO, M. C. M. **A voz no contexto político: análise dos recursos vocais e gestuais no discurso de senadores**. 2001. 142 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

PEREIRA, M. J.; SANTOS, T. M. M.; VIOLA, I. C. Influência do nível de ruído em sala de aula sobre a performance do professor. In: FERREIRA, L. P.; COSTA, H. O. **Voz ativa: falando sobre o profissional da voz**. São Paulo: Roca, 2000. p. 57-65.

PINTO, A. M. M.; FURCK, M. A. E. Projeto saúde vocal do professor. In: FERREIRA, L. P. (Org.) **Trabalhando a voz**, São Paulo: Summus, 1987. p.11-27.

POLITO, R. **Como se tornar um bom orador e se relacionar com a imprensa**. 6. ed.. São Paulo: Saraiva, 1999. 22 p.

POLLIZZI, J. A.; BARRIA, M. A.; CAMPOS, A. Disfonia funcional y evaluación fonoaudiológica de un grupo de docentes universitarios. **Revista otorrinolaringológica**, v. 46, p. 81 - 84, 1986.

QUINTEIRO, E. A. Atores; fonos: um ponto de encontro. In: FERREIRA, L. P. (Org.) **Trabalhando a voz**. São Paulo: Summus, 1988. p. 54-60.

RAMECK, M. F. **Dinâmicas da voz e do gênero**: uma questão de poder, 2001. 230 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

REGO, A. Eficácia comunicacional dos docentes do ensino superior: evidência confirmatória do constructo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 3, p. 563-569, 2001a.

REGO, A. Eficácia comunicacional na docência universitária: a perspectiva de estudantes e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 3, p 275-284, Set- Dez. 2001b.

REYZÁBAL, M. V. **A comunicação oral e sua didática**. Tradução Waldo Mermelstein. Bauru: EDUSC, 1999. 355 p.

RIBEIRO, J. G. G. da C. A psicologia fenomenológica-existencial: uma nova perspectiva de relação. In: KULLOK, M.G.B. (org.) **Relação professor-aluno**: contribuições à prática pedagógica. Maceió: EDUFAL, 2002. p 37-50.

RODRIGUES, S.; AZEVEDO, R.; BEHLAU, M. Considerações sobre a voz profissional falada. In: MARCHESAN, I. Q.; ZORZI, J.; GOMES, I. C. D. **Tópicos em Fonoaudiologia**.v. 3. São Paulo: Lovise, 1996. p.701-711.

RONCA, A. C. C. ; ESCOBAR, V. F. **Técnicas pedagógicas**: domesticação ou desafio à participação? Petrópolis: Editora Vozes, 1980. 116 p.

SATALOFF, R. T. (Ed.) **Professional voice**: the science and art of clinical care. San Diego: Singular, 1997.1069 p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Saúde. Centro de Apoio ao Desenvolvimento de Assistência Integral à Saúde – CADAIS, Núcleo de Educação – FESIMA. **Educação em Saúde**: coletânea de técnicas. São Paulo, FESIMA, 1993. 45 p.

SCALCO, M. A. G.; PIMENTEL, R. M.; PILZ, W. A saúde vocal do professor: levantamento junto a escolas particulares de Porto Alegre.**Pró-Fono**, v. 8, p. 25-30, 1996.

SCHERER, K. R.; LONDON, H.; WOLF, J. J. The voice of confidence: Paralinguistic cues and audience evaluation. **Journal of Research in Personality**, v. 7, p. 31-44, 1973.

SCHERER, K. R. Vocal affects expression: a review and a model for future research. **Psychological Bulletin**, v. 99, n. 2, p. 143-165, 1986.

SCHMIDT, C.; ANDREWS, M.; McCUTCHEON, J. An acoustical and perceptual analysis of the vocal behavior of classroom teacher. **Journal of Voice**, v.12, n.4, p. 434-443, 1998.

SEBASTIÃO, L. T. et al. Queixas e cuidados vocais em professores pré-escolares. In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO CÂMPUS DE MARÍLIA, 1., 1994, Marília. **Anais...** Marília: UNESP, 1994a, p.194.

SEBASTIÃO, L. T. et al. Programa de saúde vocal do professor pré-escolar. In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO CÂMPUS DE MARÍLIA, 1.,1994b, Marília. **Anais...** Marília: UNESP, 1994b, p.198.

SERVILHA, E. A. M. et al. Perfil vocal do professor universitário. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FONOAUDIOLOGIA - FONOAUDIOLOGIA HOJE, 3, 1995, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Lovise; Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 1995. p. 273-276.

SERVILHA, E. A. M. Consciência vocal em docentes universitários. **Pró-Fono**, v.9, n.2, p. 53-61, 1997.

SERVILHA, E. A. M. **A voz do professor: Indicador para compreensão da dialogia no processo ensino-aprendizagem**. 2000. 228 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2000.

SIMÕES, M. A voz do professor: histórico da produção científica dos fonoaudiólogos brasileiros sobre o uso da voz nessa categoria profissional. In: FERREIRA, L. P.; OLIVEIRA, S. M. R. P. de **Voz profissional: produção científica da Fonoaudiologia brasileira**. São Paulo: Roca, 2004. p. 1-31.

SMITH, B. L. et al. Effects of speech rate on personality perception. **Language and Speech**, v. 18, p. 145-152, 1975.

SMITH, E. et al. Frequency and effects of teacher's voice problems. **Journal of Voice**, v. 11, n. 1, p.81-87, 1997.

SMITH, E. et al. Frequency of voice problems among teachers and other occupations. **Journal of Voice**, v.12, n. 4, p.480-488, 1998.

STEMPLE, J. C.; GLAZE, L. E.; KLABEN, B. G. **Clinical voice pathology: theory and management**. 3. ed. San Diego: Singular, 2000. 544p.

TAÚ, M. C. **A interferência do ruído na voz do professor**. 2002. 53f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Fonoaudiologia) – Faculdade de Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

THOMÉ DE SOUZA, T.; FERREIRA, L. P. O professor e sua voz: um difícil encontro. In: FONOAUDIOLOGIA HOJE: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FONOAUDIOLOGIA, 3., 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Lovise, 1995, p. 452-453. (Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2).

VASCONCELOS, C. C. **A reflexão: um elemento estruturador da formação de professores**. *Millenium*: Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu, Viseu: [s.n.], v.17, jan. 2000. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/17_ect9.htm>. Acesso em: 10 out. 2004.

- VAZ, A. C. N. et al. Voz do professor: prevenir é preciso. In: FERREIRA, L. P.; SILVA, M. A. de A. (Org.). **Saúde vocal: práticas fonoaudiológicas**. São Paulo: Roca, 2002. p.199-205.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 13.ed. Campinas: Papirus, 2002a. p.152.
- VEIGA, I. P. A. Na sala de aula: o estudo dirigido. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 13.ed. Campinas: Papirus, 2002b. p.67-88.
- VEIGA, I. P. A. Nos laboratórios e oficinas escolares: a demonstração didática. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 13.ed. Campinas: Papirus, 2002c. p.131-146.
- WILNER, L. K.; SATALOFF, R. T. Speech-language pathology and the professional voice. **Ear Nose Throat Journal**, v. 66, n. 8, p. 313-317, Aug. 1987.
- YAMADA, N. et al. Verification of impression of voice in relation to occupational categories. **Psychological Reports**, v. 86, p. 1249-63, 2000.
- YOGO, Y et al. Judgments of emotion by nurses and students given double-bind information on a patient's tone of voice and message content. **Perceptual Motor Skills**, v. 90, p. 855-863, 2000.
- ZUCKERMAN, M.; DRIVER, R. E. What sounds beautiful is good: the vocal attractiveness stereotype. **Journal of Nonverbal Behavior**, v. 13, n. 2, p. 67-82, 1989.
- ZUCKERMAN, M.; HODGINS, H. S; MIYAKE, K. The vocal attractiveness stereotype: reapplication and elaboration. **Journal of Nonverbal Behavior**, v. 14, p. 97-112, 1990.
- ZUCKERMAN, M.; MIYAKE, K; HODGINS, H. S. Cross-channel of vocal and physical attractiveness and their implications for interpersonal perception. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 60, n. 4, p. 545-554, 1991.
- ZUCKERMAN, M.; MIYAKE, K. The attractive voice: what makes it so? **Journal of Nonverbal Behavior**, v. 17, n. 2, p. 119-35, 1993.
- ZUCKERMAN, M.; MIYAKE, K.; ELKIN C. S. Effects of attractiveness and maturity of face and voice on interpersonal impressions. **Journal of Research in Personality**, v.29, p. 253-272, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Lista de recursos didáticos em forma de *checklist* com as orientações para a forma de responder

Orientações

Neste material, são apresentados alguns recursos didáticos, possíveis de serem utilizados em atividades com os alunos do ensino médio.

Assinale com o número que corresponde a sua resposta, cada um dos itens, segundo os critérios que seguem:

- 1- quando você reconhece o recurso e costuma utilizá-lo ou já utilizou;
- 2- quando você reconhece o recurso, mas não o utiliza;
- 3- quando você não reconhece o recurso ou não reconhece a palavra.

Se houver algum recurso que você conhece e que não está contemplado nesta lista, por favor, anote abaixo da lista.

Nome do(a) professor(a): _____

Continuação do APÊNDICE A – Lista de recursos didáticos em forma de *checklist*

LISTA DE RECURSOS DIDÁTICOS

Mesas	Enciclopédia
Multidora	Canto de músicas com os alunos
Canetas coloridas	Revistas
Tintas	Mimeógrafo
Dramatizações	Cardrógrafo
Quadro-negro	<i>Compact disc (CD)</i>
Varal didático	Revistas específicas de um assunto
Quadriga	Globo terrestre
Pincel	Flanelógrafo
Projektor de slides	Laboratório
Pesquisa bibliográfica	Ilustrações ou gravuras
Cavalete	Discussão em grupo
Ponteiro a laser	Faqueiro
Pesquisa de campo	Ponteiro
Jornal na sala de aula	Filmes didáticos
Tom de voz	Rádio
Lápis de cor	Tela
Relatórios de atividades	Fotos
Entonação da voz	Cinema
Retroprojektor – transparências	Escumadeira
Cartazes	Excursões
Gravador e fita magnética	Televisão
Mapas	Mural
Painel	Modelo de objeto
Quadro-branco	Radiógrafo
Análise de gráficos	<i>Datashow</i>
Livro didático	Seminários de alunos
Dinâmica de grupo	Sucatas
Entrevistas	Volume da voz
<i>Internet</i>	Postura corporal
Carteiras	Máquina de escrever
Dicionário	Gislanda
Microfone	Videoconferência
Estudo do meio	Uso da biblioteca com os alunos
Programas na televisão	Palestras
Maquetes	Apostilas
Grito	Giz
Panfletos	Atlas
Episcópio	Computador
Espectrógrafo	<i>Digital vídeo disc (DVD)</i>
Lotoscópio	Manuais
Vídeo	Tesoura

Outros: explicar _____

APÊNDICE B - Quadro geral das respostas apresentadas pelos professores no questionário.

	Giz	Tintas	Dramatiza- ções	Varal didático	Quadro- negro	Projetor de Slides	Dicionário
sim	31	1	6	1	33	6	5
não	17	47	42	47	15	42	43
% sim	64.58	2.08	12.5	2.08	68.75	12.5	10.41
	Relatórios de atividades	Entonação de voz	Retroproje- tor	Gravador e fita mag	Cartazes	Mapas	Microfone
sim	1	6	13	7	5	5	1
não	47	42	35	41	43	43	47
% sim	2.08	12.5	27.08	14.58	10.41	10.41	2.08
	Carteiras	Tela	Ilustrações ou gravuras	Programa na tv	Estudo do meio	Maquetes	Grito
sim	1	1	6	3	0	1	1
não	47	47	42	45	48	47	47
% sim	2.08	2.08	12.5	6.25	0	2.08	2.08
	Revistas	Mimeógrafo	CD	Globo terrestre	Revistas específicas	Labora- tório	Volume de voz
sim	20	2	4	2	6	9	3
não	28	46	44	46	42	39	45
% sim	41.66	4.16	8.33	4.16	12.5	18.75	6.25
	Pesquisa bibliogr	Ponteiro a laser	Jornal- sala	Tom de voz	Lápis de cor	Atlas	Voz
sim	10	2	19	7	1	1	10
não	38	46	29	41	47	47	38
% sim	20.83	4.16	39.58	14.58	2.08	2.08	20.83
	Quadro- branco	Análise de gráficos	Dinâmica de grupo	Entrevis- tas	Internet	Computa- dor	comp e internet
sim	1	2	5	1	14	13	21
não	47	46	43	47	34	35	27
% sim	2.08	4.16	10.41	2.08	29.16	27.08	43.75
	Panfletos	Vídeo	Enciclopé- dia	Canto	Discussão em grupo	Rádio	Apostilas
sim	1	22	1	5	4	4	14
não	47	26	47	43	44	44	34
% sim	2.08	45.83	2.08	10.41	8.33	8.33	29.16
	Excursões	Televisão	Modelo de objeto	Datashow	Seminários de alunos	Sucatas	Palestras
sim	2	6	6	2	1	1	4
não	46	42	42	46	47	47	44
% sim	4.16	12.5	12.5	4.16	2.08	2.08	8.33
	Postura corporal	Videoconfe- rência					
sim	3	1					
não	45	47					
% sim	6.25	2.08					

APÊNDICE C - Quadro geral das respostas apresentadas pelos professores no *checklist* dos recursos didáticos.*

	Mesas	Varal didático	Canetas colorida	Tintas	Dramatização	Quadro negro	Pincel
1	41	13	42	24	26	48	21
2	4	29	5	23	21	0	26
3	3	6	1	1	1	0	1
% DO 1	85.41	27.08	87.5	50	54.16	100	43.75
% DO 2	8.33	60.41	10.41	47.91	43.75	0	54.16
% DO 3	6.25	12.5	2.08	2.08	2.08	0	2.08
	Ponteiro a laser	Pesquisa de campo	Jornal na sala de aula	Tom de voz	Lápis de cor	Relatório de atividades	Retroproj. e Transpar.
1	11	31	29	44	34	41	26
2	29	16	19	3	14	7	21
3	8	1	0	1	0	0	1
% DO 1	22.91	64.58	60.41	91.66	70.83	85.41	54.16
% DO 2	60.41	33.33	39.58	6.25	29.16	14.58	43.75
% DO 3	16.66	2.08	0	2.08	0	0	2.08
	Quadro branco	Análise de gráficos	Livro didático	Dinâmica de grupo	Entrevistas	Internet	Dicionário
1	16	33	46	39	29	34	35
2	31	13	2	9	19	14	13
3	1	2	0	0	0	0	0
% DO 1	33.33	68.75	95.83	81.25	60.41	70.83	72.91
% DO 2	64.58	27.08	4.16	18.75	39.58	29.16	27.08
% DO 3	2.08	4.16	0	0	0	0	0
	Grito	Panfletos	Episcópio	Enciclopédia	Carteiras	Vídeo	Canto
1	17	17	4	31	44	41	21
2	22	30	22	17	2	7	23
3	9	1	22	0	2	0	4
% DO 1	35.41	35.41	8.33	64.58	91.66	85.41	43.75
% DO 2	45.83	62.5	45.83	35.41	4.16	14.58	47.91
% DO 3	18.75	2.08	45.83	0	4.16	0	8.33
	Revistas espec.	Globo terrestre	Flanelógrafo	Laboratório	Ilustrações ou gravuras	Discussão em grupo	Ponteiro
1	39	14	3	18	37	40	3
2	6	32	26	29	11	8	21
3	3	2	19	1	0	0	24
% DO 1	81.25	29.16	6.25	37.5	77.08	83.33	6.25
% DO 2	12.5	66.66	54.16	60.41	22.91	16.66	43.75
% DO 3	6.25	4.16	39.58	2.08	0	0	50
	Cinema	Entonação da voz	Excursões	Televisão	Mural	Modelo de objeto	Datashow
1	16	40	23	37	33	23	9
2	31	6	24	11	15	18	25
3	1	2	1	0	0	7	14
% DO 1	33.33	83.33	47.91	77.08	68.75	47.91	18.75
% DO 2	64.58	12.5	50	22.91	31.25	37.5	52.08
% DO 3	2.08	4.16	2.08	0	0	14.58	29.16

Continuação do **APÊNDICE C** - Quadro geral das respostas apresentadas pelos professores no *checklist* dos recursos didáticos.

	Máquina de escrever	Giz	Videoconferência	Biblioteca	Palestras	Apostila	Atlas
1	9	48	8	29	30	43	12
2	37	0	39	19	18	5	36
3	2	0	1	0	0	0	0
% DO 1	18.75	100	16.66	60.41	62.5	89.58	25
% DO 2	77.08	0	81.25	39.58	37.5	10.41	75
% DO 3	4.16	0	2.08	0	0	0	0
	Painel	Maquetes	CD	Fotos	Pesquisa bibliográfica	Projeto de slides	Postura corporal
1	31	28	32	29	39	22	37
2	17	20	15	19	8	26	10
3	0	0	1	0	1	0	1
% DO 1	64.58	58.33	66.66	60.41	81.25	45.83	77.08
% DO 2	35.41	41.66	31.25	39.58	16.66	54.16	20.83
% DO 3	0	0	2.08	0	2.08	0	2.08
	Microfone	Estudo do meio	Programas na televisão	Cartazes	Gravador e fita magnética	Mapas	Revistas
1	9	21	27	34	20	19	35
2	36	24	21	14	26	26	12
3	3	3	0	0	2	3	1
% DO 1	18.75	43.75	56.25	70.83	41.66	39.58	72.91
% DO 2	75	50	43.75	29.16	54.16	54.16	25
% DO 3	6.25	6.25	0	0	4.16	6.25	2.08
	Mimeógrafo	Tesoura	Seminário	Rádio	Tela	volume de voz	Filmes did
1	20	28	33	16	15	38	38
2	25	19	15	31	31	7	10
3	3	1	0	1	2	3	0
% DO 1	41.66	58.33	68.75	33.33	31.25	79.16	79.16
% DO 2	52.08	39.58	31.25	64.58	64.58	14.58	20.83
% DO 3	6.25	2.08	0	2.08	4.16		0
	Computador	DVD	Manuais	Sucatas			
1	39	8	29	21			
2	9	39	17	26			
3	0	1	2	1			
% DO 1	81.25	16.66	60.41	43.75			
% DO 2	18.75	81.25	35.41	54.16			
% DO 3	0	2.08	4.16				

* 1,2,ou 3 = tipo de resposta dada; % = a porcentagem para cada tipo de resposta.

APÊNDICE D - Estratégias citadas pelos professores e alunos no questionário e/ou no *checklist* de recursos didáticos. *

RECURSOS DIDÁTICOS	PROFESSORES		ALUNOS	
	questionário	<i>checklist</i>	questionário	<i>checklist</i>
Análise de gráfico	4	69	0	61
Apagador	0	0	33	0
Apostilas	29	90	37	94
Atlas	2	25	1	82
Borracha	0	0	16	0
Biblioteca	10	60	21	73
Caderneta	0	0	11	0
Caderno	0	0	17	0
Caneta	0	0	20	0
Canetas coloridas	0	88	3	75
Canto	10	44	10	48
Cartazes	10	71	3	89
Carteiras	2	91	11	96
Cinema	0	33	1	36
Compact Disc	8	67	3	60
Compasso	0	0	15	0
Computador	27	81	56	84
Datashow	4	19	1	5
Dicionários	10	73	4	79
Dinâmica de grupo	10	81	4	65
Discussões em grupo	8	83	4	87
Dramatização	13	54	9	44
DVD	0	16	1	9
Enciclopédia	2	65	1	57
Entonação da voz	15	83	0	44
Entrevistas	2	60	1	43
Episcópio	2	8	0	0
Estudo do meio	0	44	0	0
Excursões	4	48	1	75
Filmes didáticos	21	79	25	84
Fotos	0	60	1	54
Giz	65	100	60	99
Globo terrestre	4	29	5	73
Gravador e fita magnética	15	42	0	18
Grito	2	35	2	70
Ilustrações/gravuras	13	77	1	66
<i>Internet</i>	29	71	6	76
Jornal	40	60	4	48
Laboratório	19	38	25	60
Lápis de cor	2	71	20	0
Livro didático	52	96	9	73

Continuação do **APÊNDICE D** - Estratégias citadas pelos professores e alunos no questionário e/ou no *checklist* de recursos didáticos.

Recursos didáticos	PROFESSORES		ALUNOS	
	questionário	<i>checklist</i>	questionário	<i>checklist</i>
Manuais	0	60	58	81
Mapas	10	40	26	96
Maquete	2	58	0	0
Máquina de escrever	0	19	0	0
Mesas	0	85	4	87
Microfone	2	19	0	25
Mimeógrafo	4	42	0	20
Modelo de objeto	13	48	11	35
Mural	0	69	0	73
Painel	0	65	0	0
Palestras	8	63	12	84
Panfletos	2	35	0	0
Pesquisa bibliográfica	10	81	3	63
Pesquisa de campo	6	65	0	9
Pincel	0	44	0	0
Ponteiro	0	6	0	9
Ponteiro à <i>laser</i>	4	23	0	21
Postura corporal	6	77	0	36
Programas na televisão	6	56	1	43
Projektor de <i>slides</i>	0	0	15	46
Quadro branco	13	46	0	29
Quadro negro	2	33	62	93
Rádio	8	33	4	75
Régua	0	0	23	0
Relatório de atividades	2	85	3	75
Retroprojektor	27	54	8	44
Revistas	42	73	18	85
Revistas sobre um assunto	13	81	0	64
Seminário de alunos	2	69	0	0
Sucatas	2	44	0	0
Telão	2	31	12	56
Televisão	13	77	2	76
Tesoura	0	58	6	77
Tinta	2	50	4	30
Tom de voz	15	92	0	60
Varal didático	2	60	0	8
Vídeo	46	85	42	95
Videoconferência	2	17	0	0
Volume da voz	6	79	0	54
Voz	0	0	3	0

* Os valores apresentados em porcentagens arredondadas para números inteiros.

APÊNDICE E - Quadro geral das respostas apresentadas pelos alunos no questionário.

	Giz	Mesas	Canetas color.	Tintas	Dramatizações	Quadro negro	Projetor de slides	Pesquisa bibliográf.
sim	68	4	3	5	10	71	17	5
não	46	110	111	109	104	43	97	109
% sim	59.64	3.50	2.63	4.38	8.77	62.28	14.91	4.38
	Retrop/transpar.	Cartazes	Mapas	Livro didático	Dinâmica de grupo	Entrevistas	Internet	Carteiras
sim	9	3	30	66	4	1	7	13
não	105	111	84	48	110	113	107	101
% sim	7.89	2.63	26.31	57.89	3.50	0.87	6.14	11.40
	Canto	Revistas	CD	Globo terrestre	Laboratório	Ilustrações ou gravuras	Discussão em grupo	Filmes didáticos
sim	11	20	3	6	29	1	5	28
não	103	94	111	108	85	113	109	86
% sim	9.64	17.54	2.63	5.26	25.43	0.87	4.38	24.56
	TV	Modelo de objeto	Data-show	Enciclopédia	Uso da biblioteca	Palestras	Apostilas	Excursões
sim	2	13	1	1	24	14	42	1
não	112	101	113	113	90	100	72	113
% sim	1.75	11.40	0.87	0.87	21.05	12.28	36.84	0.87
	Borracha	Apagador	Caderno	Cader-neta	Compas-so	Régua	Lápis	Voz
sim	18	38	19	12	17	26	23	3
não	96	76	95	102	97	88	91	111
% sim	15.78	33.33	16.66	10.52	14.91	22.80	20.17	2.63
	Jornal	Computa-dor	Lápis de cor	Relató-rios de ativid.	Dicionário	Programa na tv	Grito	Vídeo
sim	4	64	10	3	5	1	2	48
não	110	50	104	111	109	113	112	66
% sim	3.50	56.14	8.77	2.63	4.38	0.87	1.75	42.10
	Rádio	Tela	Fotos	Cinema	Atlas	Caneta	DVD	Tesoura
sim	5	14	1	1	1	23	1	7
não	109	100	113	113	113	91	113	107
% sim	4.38	12.28	0.87	0.87	0.87	20.17	0.87	6.14

APÊNDICE F - Quadro geral das respostas apresentadas pelos alunos no *checklist* dos recursos didáticos.*

	Mesas	Gravador e fita magnética	Canetas colorida	Tintas	Dramatização	Quadro negro	Projeto de slides
1	99	21	85	34	50	106	52
2	14	63	28	76	42	5	27
3	1	30	1	4	22	3	35
% DO 1	86.84	18.42	74.56	29.82	43.85	92.98	45.61
% DO 2	12.28	55.26	24.56	66.66	36.84	4.385	23.68
% DO 3	0.877	26.31	0.87	3.50	19.29	2.63	30.70
	Ponteiro a laser	Pesquisa de campo	Jornal na sala de aula	Tom de voz	Lápis de cor	Relatório de atividades	Retroproj./transparências
1	24	10	54	68	83	85	50
2	45	65	51	32	29	26	19
3	45	39	9	14	2	3	45
% DO 1	21.05	8.77	47.36	59.64	72.80	74.56	43.85
% DO 2	39.47	57.01	44.73	28.07	25.43	22.80	16.66
% DO 3	39.47	34.21	7.89	12.28	1.754	2.63	39.47
	Quadro branco	Análise de gráficos	Livro didático	Dinâmica de grupo	Entrevistas	Internet	Dicionário
1	33	69	92	74	49	87	90
2	55	31	22	27	58	25	23
3	26	14	0	13	7	2	1
% DO 1	28.94	60.52	80.70	64.91	42.98	76.31	78.94
% DO 2	48.24	27.19	19.29	23.68	50.87	21.92	20.17
% DO 3	22.80	12.28	0	11.40	6.14	1.75	0.87
	Grito	Panfletos	Episcópio	Estudo do meio	Mimeógrafo	Vídeo	Canto de música
1	80	37	0	26	23	108	55
2	30	65	14	52	28	6	50
3	4	12	100	36	63	0	9
% DO 1	70.17	32.45	0	22.80702	20.17544	94.73	48.24
% DO 2	26.31	57.01	12.28	45.61404	24.5614	5.26	43.85
% DO 3	3.50	10.52	87.71	31.57895	55.26316	0	7.89
	Revistas específicas de um assunto	Globo terrestre	Flanelógrafo	Laboratório	Ilustrações ou gravuras	Discussão em grupo	Ponteiro
1	73	83	3	67	75	98	10
2	33	26	12	42	24	14	52
3	8	5	99	5	15	2	52
% DO 1	64.03	72.80	2.63	58.77	65.78	85.96	8.77
% DO 2	28.94	22.80	10.52	36.84	21.05	12.28	45.61
% DO 3	7.01	4.38	86.84	4.38	13.15	1.75	45.61

Continuação do **APÊNDICE F** – Quadro geral das respostas apresentadas pelos alunos no *checklist* dos recursos didáticos.

	Cinema	Rádio	Excursões	Televisão	Mural	Modelo de objeto	Datashow
1	41	86	85	87	84	40	6
2	61	24	23	23	22	46	20
3	12	4	6	4	8	28	88
% DO 1	35.96	75.4386	74.56	76.31	73.68	35.08	5.26
% DO 2	53.50	21.05263	20.17	20.17	19.29	40.35	17.54
% DO 3	10.52	3.508772	5.26	3.50	7.01	24.56	77.19
	Máquina de escrever	Giz	Videoconferência	Biblioteca	Palestras	Apostila	Atlas
1	9	113	13	84	96	107	93
2	91	1	39	27	17	5	19
3	14	0	62	3	1	2	2
% DO 1	7.89	99.12281	11.40	73.68	84.21	93.85	81.57
% DO 2	79.82	0.877193	34.21	23.68	14.91	4.38	16.66
% DO 3	12.28	0	54.38	2.63	0.87	1.75	1.75
	Painel	Sucatas	DVD	Maquetes	Varal didático	Pesquisa bibliográfica	Pincel
1	69	21	10	74	9	72	34
2	38	61	90	38	34	21	74
3	7	32	14	2	71	21	6
% DO 1	60.52	18.42	8.77	64.91	7.89	63.15	29.82
% DO 2	33.33	53.50	78.94	33.33	29.82	18.42	64.91
% DO 3	6.14	28.07	12.28	1.75	62.28	18.42	5.26
	Entonação da voz	Mapas	Cartazes	Carteiras	Programas na televisão	Microfone	Computador
1	50	110	102	110	53	29	96
2	32	4	10	4	53	77	16
3	32	0	2	0	8	8	2
% DO 1	43.85	96.49	89.47	96.49	46.49	25.43	84.21
% DO 2	28.07	3.50	8.77	3.50	46.49	67.54	14.03
% DO 3	28.07	0	1.75	0	7.01	7.01	1.75
	Enciclopédia	CD	Revistas	Tela	Fotos	Filmes did	Tesoura
1	65	68	98	64	62	96	88
2	39	17	14	39	44	13	23
3	10	29	2	11	8	5	3
% DO 1	57.01	59.64	85.96	56.14	54.38	84.21	77.19
% DO 2	34.21	14.91	12.28	34.21	38.59	11.40	20.17
% DO 3	8.77	25.43	1.75	9.64	7.01	4.38	2.63

Continuação do **APÊNDICE F** - Quadro geral das respostas apresentadas pelos alunos no *checklist* dos recursos didáticos.

	Volume de voz	Postura corporal	Seminário	Manuais			
1	61	41	47	57			
2	39	55	42	44			
3	14	18	25	13			
% DO 1	53.50	35.96	41.22	50			
% DO 2	34.21	48.24	36.84	38.59			
% DO 3	12.28	15.78	21.92	11.40			

*1,2,ou 3 = tipo de resposta dada; % = a porcentagem para cada tipo de resposta

APÊNDICE G - Modelo para a gravação das aulas expositivas simuladas.

Bom dia!

Hoje iniciaremos nossa aula com uma atividade diferente:

Vou ensinar a vocês uma atividade que pode ser aplicada em situações de trabalho em grupo. Ela é utilizada quando se pretende, num primeiro contato entre os participantes, promover, alguns momentos de descontração e, também, uma maior interação entre os participantes.

Prestem bastante atenção, pois farei uma única explicação e, depois, iremos realizar a atividade, para que fique claro para vocês os objetivos dela. Vocês poderão tirar suas dúvidas durante a explicação.

Para a realização desta atividade, deve-se ter um monitor. O monitor irá convidar os participantes para ficar em círculo e realizar uma atividade muito gostosa;

O monitor apresentará uma boneca, dizendo:

"Vocês gostam de bebês?"; ao fazer a pergunta o monitor deve esperar uma resposta do grupo e completar:

"Ótimo! Vamos fazer um carinho neste bebê?" ; Após falar isto, o monitor deverá mostrar uma atitude de carinho com o bebê e poderá dar o exemplo demonstrando, a ação e dizendo:

"Bebê, eu gosto de você! Vou lhe dar um beijo!"

O monitor então, passará o boneco para o colega da direita e deve explicar que ele também deve expressar os seus sentimentos com aquele "bebê".

Sucessivamente, todos irão dizer e fazer o seu carinho, até chegar ao participante que se encontra a esquerda do monitor. Este deve devolver a boneca para o monitor.

O monitor então, retomará a coordenação da brincadeira dizendo:

"Agora, atenção! Vocês farão com o seu colega da direita, o mesmo carinho que fizeram com o bebê!"

Neste momento, o monitor deixará o grupo à vontade e também participará da brincadeira.

APÊNDICE H - Exemplo de protocolo de respostas para a gravação com 32 vozes para o estímulo /a/

PROTOCOLO DE RESPOSTAS – /a/

Seqüência nº _____ () Masc. () Fem.

Nome do avaliador: _____

- (a) Voz muito agradável
- (b) Voz mais ou menos agradável
- (c) Voz nem agradável nem desagradável
- (d) Voz mais ou menos desagradável
- (e) Voz muito desagradável

Gravação nº 1

() a () b () c () d () e

Gravação nº 2

() a () b () c () d () e

Gravação nº 3

() a () b () c () d () e

Gravação nº 4

() a () b () c () d () e

Gravação nº 5

() a () b () c () d () e

Gravação nº 6

() a () b () c () d () e

Gravação nº 7

() a () b () c () d () e

Gravação nº 8

() a () b () c () d () e

Gravação nº 9

() a () b () c () d () e

Gravação nº 10

() a () b () c () d () e

Continuação do **APÊNDICE H** - Exemplo de protocolo de respostas para a gravação com 32 vozes para o estímulo /a/

- (a) Voz muito agradável
- (b) Voz mais ou menos agradável
- (c) Voz nem agradável nem desagradável
- (d) Voz mais ou menos desagradável
- (e) Voz muito desagradável

Gravação nº 11

() a () b () c () d () e

Gravação nº 12

() a () b () c () d () e

Gravação nº 13

() a () b () c () d () e

Gravação nº 14

() a () b () c () d () e

Gravação nº 15

() a () b () c () d () e

Gravação nº 16

() a () b () c () d () e

Gravação nº 17

() a () b () c () d () e

Gravação nº 18

() a () b () c () d () e

Gravação nº 19

() a () b () c () d () e

Gravação nº 20

() a () b () c () d () e

Gravação nº 21

() a () b () c () d () e

Continuação do **APÊNDICE H** - Exemplo de protocolo de respostas para a gravação com 32 vozes para o estímulo /a/

- (a) Voz muito agradável
- (b) Voz mais ou menos agradável
- (c) Voz nem agradável nem desagradável
- (d) Voz mais ou menos desagradável
- (e) Voz muito desagradável

Gravação n° 22

a b c d e

Gravação n° 23

a b c d e

Gravação n° 24

a b c d e

Gravação n° 25

a b c d e

Gravação n° 26

a b c d e

Gravação n° 27

a b c d e

Gravação n° 28

a b c d e

Gravação n° 29

a b c d e

Gravação n° 30

a b c d e

Gravação n° 31

a b c d e

Gravação n° 32

a b c d e

APÊNDICE I - Exemplo de protocolo de anotações dos julgamentos de LEIT e AULA.

PROTOCOLO DE RESPOSTAS – leitura/ aula

Seqüência nº _____ () Masc. () Fem.

Nome do avaliador: _____

<p>(a) Voz muito agradável</p> <p>(b) Voz mais ou menos agradável</p> <p>(c) Voz nem agradável nem desagradável</p> <p>(d) Voz mais ou menos desagradável</p> <p>(e) Voz muito desagradável</p>	<p>(1) Voz é utilizada como um recurso didático BOM</p> <p>(2) Voz é utilizada como um recurso didático REGULAR</p> <p>(3) Voz é utilizada como um recurso didático RUIM</p>
<p>Gravação nº 1</p>	
<p>() a () b () c () d () e</p>	<p>() 1 () 2 () 3</p>
<p>Gravação nº 2</p>	
<p>() a () b () c () d () e</p>	<p>() 1 () 2 () 3</p>
<p>Gravação nº 3</p>	
<p>() a () b () c () d () e</p>	<p>() 1 () 2 () 3</p>
<p>Gravação nº 4</p>	
<p>() a () b () c () d () e</p>	<p>() 1 () 2 () 3</p>
<p>Gravação nº 5</p>	
<p>() a () b () c () d () e</p>	<p>() 1 () 2 () 3</p>
<p>Gravação nº 6</p>	
<p>() a () b () c () d () e</p>	<p>() 1 () 2 () 3</p>
<p>Gravação nº 7</p>	
<p>() a () b () c () d () e</p>	<p>() 1 () 2 () 3</p>
<p>Gravação nº 8</p>	
<p>() a () b () c () d () e</p>	<p>() 1 () 2 () 3</p>

Continuação do **APÊNDICE I** - Exemplo de protocolo de anotações dos julgamentos de LEIT e AULA.

(a) Voz muito agradável	(1) Voz é utilizada como um recurso didático BOM
(b) Voz mais ou menos agradável	(2) Voz é utilizada como um recurso didático REGULAR
(c) Voz nem agradável nem desagradável	(3) Voz é utilizada como um recurso didático RUIM
(d) Voz mais ou menos desagradável	
(e) Voz muito desagradável	
Gravação nº 9	
<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3
Gravação nº 10	
<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3
Gravação nº 11	
<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3
Gravação nº 12	
<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3
Gravação nº 13	
<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3
Gravação nº 14	
<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3
Gravação nº 15	
<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3
Gravação nº 16	
<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3
Gravação nº 17	
<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3
Gravação nº 18	
<input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3

Continuação do **APÊNDICE I** - Exemplo de protocolo de anotações dos julgamentos de LEIT e AULA.

(a) Voz muito agradável		(1) Voz é utilizada como um recurso didático BOM
(b) Voz mais ou menos agradável		(2) Voz é utilizada como um recurso didático REGULAR
(c) Voz nem agradável nem desagradável		(3) Voz é utilizada como um recurso didático RUIM
(d) Voz mais ou menos desagradável		
(e) Voz muito desagradável		
Gravação nº 19		
() a () b () c () d () e		() 1 () 2 () 3
Gravação nº 20		
() a () b () c () d () e		() 1 () 2 () 3
Gravação nº 21		
() a () b () c () d () e		() 1 () 2 () 3
Gravação nº 22		
() a () b () c () d () e		() 1 () 2 () 3
Gravação nº 23		
() a () b () c () d () e		() 1 () 2 () 3
Gravação nº 24		
() a () b () c () d () e		() 1 () 2 () 3
Gravação nº 25		
() a () b () c () d () e		() 1 () 2 () 3
Gravação nº 26		
() a () b () c () d () e		() 1 () 2 () 3
Gravação nº 27		
() a () b () c () d () e		() 1 () 2 () 3
Gravação nº 28		
() a () b () c () d () e		() 1 () 2 () 3