

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade

**A voz do professor nas práticas discursivas em sala de aula**

Flávia Fialho Cronemberger

Salvador  
2005

Flávia Fialho Cronemberger

**A voz do professor nas práticas discursivas em sala de aula**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa Dra. Kátia Maria Santos Mota

Salvador  
2005

FLAVIA FIALHO CRONEMBERGER

**A VOZ DO PROFESSOR NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS EM SALA DE AULA**

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação aprovada pela banca  
examinadora:

Profa. Dra. Kátia Maria Santos Mota \_\_\_\_\_  
Universidade do Estado da Bahia  
Orientadora

Profa. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos \_\_\_\_\_  
Universidade Federal de Alagoas

Profa. Dra. Carla Marcondes Cesar Affonso Padovani \_\_\_\_\_  
Universidade do Estado da Bahia

Salvador, 14 de setembro de 2005

A Rommel, meu grande amor, por me ajudar na busca do crescimento interior, na arte do ouvir, do amar, do acolher e, principalmente, do saber viver. Sem palavras...

Aos meus pais, Pedro e Ruth, minha eterna gratidão. Presenças constantes de amor e carinho na minha vida. Meus primeiros e grandes professores na arte de amar e aprender.

Ao meu querido avô Constantino, meu amor incondicional.

A Dona Geny, minha segunda mãe e querida sogra, fonte de inspiração na minha vida profissional.

A meu querido sogro, Zé Theo, que resolveu voar e nos deixar em 2003. Lembrança forte e eterna no meu coração. Um inesquecível professor na arte de saber viver neste mundo.

## **Agradecimentos**

A Kátia Mota, orientadora muito querida, sempre atenciosa e receptiva às inúmeras dúvidas e questionamentos. Acima de tudo, uma grande Mestre. Suas orientações dedicadas inúmeras vezes me acalmaram, me fizeram refletir e me deram força para prosseguir adiante.

A Profa. Maria Francisca, pela colaboração em momentos importantes da elaboração desta dissertação.

A Carla Padovani, por estar iluminada no dia em que me convidou para ingressar no universo entre a fonoaudiologia e a educação. Suas colocações na dissertação foram valorosas.

Ao querido Prof Arnaud, suas aulas não só multiplicaram o meu conhecimento, mas, sobretudo, me abriram os olhos para a grande arte que é entender e crescer com o outro.

Ao querido Prof. Jacques, um grande mestre. Suas palavras sábias e seus textos sempre muito preciosos foram um deleite.

A Profa. Joselita e Prof. Jurandi, diretores em períodos diferentes do Departamento de Ciências da Vida da UNEB. Apoio constante durante os dois anos de escrita deste trabalho.

A Renata (Renata D'arc Scarpel) e Andrezinho (seu filho). Companheiros na escuta do meu objeto de análise. Sem a paciência de André em ceder sua mãe por longas horas, teria sido difícil corroborar os dados da pesquisa. Muito obrigada, André!

A Glorinha (Gloria Canto), amiga extremamente solidária e companheira. Em todos os momentos quando precisei da sua ajuda, nestes dois anos, sempre esteve presente. Não tenho palavras para agradecer...

A Laura (Laura Giotto Cavalheiro), a fonoaudiologia escolar só ganhou com a sua presença. Muito obrigada!

A Célia (Célia Thomé), Silvinha (Sílvia Ferrite) e Renata (Renata D'arc Scarpel), amigas fiéis que me ajudaram a refletir sobre a construção desta dissertação, tanto no que diz respeito à metodologia quanto ao seu conteúdo.

Ao meu querido amigo Cesinha e Fabinho, pelo apoio incondicional na parte técnica da elaboração desta dissertação.

À escola que me cedeu o espaço para a coleta de dados e a todos os professores daquela instituição que confiaram no meu trabalho, enquanto eu os observava. Em especial, à professora que se dispôs a ter sua fala analisada nesta pesquisa. Muito obrigada pela sua generosidade e confiança.

Aos meus queridos irmãos e irmãs: Mônica, Leleco, Pedro, Andréia, Leonardo, Elaine, Môm, Jefferson, Dani, Lucy e Yuri. Apoio imprescindível nos momentos de descontração e lazer; períodos fundamentais na construção de uma dissertação. O amor de vocês é peça fundamental na minha vida.

A Henrique, Fernanda, Beatriz e Miguel, meus sobrinhos. Fonte de inspiração e alegria.

A Tia Lucinha, presença constante na minha vida. Socióloga e assistente social. Seus ensinamentos sempre ecoaram no meu fazer profissional.

A todos os meus queridos tios: Olga, José, Eurenice, Sérgio, Glícia, Adélia, João, Tota, Socorro, Dag e Osvaldo. Vocês são parte da minha história. O carinho de vocês me impulsiona sempre para frente.

A Albertina, presença de luz na minha vida.

Aos inúmeros amigos que fiz no Mestrado. Como cresci com vocês! Meu mundo começou a se descortinar. Em especial: Sandra, Maira, Isabel, Ubton, Tadeu, Cristiane, Patrícia, Breno, Bolinha, Conceição, Alba e Jussara. Vocês foram pessoas muito especiais nesses dois anos! Vou levá-los para sempre no meu coração!

Aos queridos funcionários do Departamento de Ciências da Vida: Jader, Isael, Abílio, Luciano, Cristiane, Sérgio, Iraid, Dora e Lucas. Sempre presentes e companheiros. Vocês são pessoas maravilhosas!

“O sujeito da voz relaciona-se com outros e suas vozes se interferem, se compactuam, se negam, vão se modificando no tempo e as peculiaridades da história singular de cada um vai sendo marcada na voz. É essa voz que estabelece relações, relaciona significações, faz sentido ao sujeito [...] É a voz, produto de tantas outras, que identifica o sujeito, que lhe permite reconhecer-se como ele mesmo. É a voz do/no sujeito que interfere no outro e que o torna parceiro, já que ambos se interdependem, ambos se relacionam [...]”.

(SERVILHA, 2000, p. 38)

## RESUMO

As pesquisas atuais sobre práticas interacionais na sala de aula revelam o discurso predominantemente autoritário do professor, sinalizando a desconsideração do seu papel pedagógico como mediador do processo ensino-aprendizagem. Seguindo uma perspectiva educacional em que as relações dialógicas entre professor-aluno tornam-se essenciais para a construção do conhecimento coletivo, o presente trabalho questiona: Será que a voz do professor apresenta determinadas nuances que podem contribuir para delinear diferentes práticas discursivas em sala de aula? A voz, aqui considerada como o som da fala, veículo que transporta a linguagem oral, carrega variações tais como intensidade, frequência, velocidade de fala, entre outros parâmetros que apresentam mudanças comunicativas a depender do contexto interacional. O estudo se sustenta em pesquisas aplicadas nas áreas da Lingüística e da Fonoaudiologia, adotando uma abordagem qualitativa de caráter etnográfico. A voz em foco, a de uma professora da 8ª série de uma escola pública de Salvador, gravada em um período de 1 hora/aula, ilustra as funções que os recursos vocais assumem como elementos significativos da produção de discursos que transitam entre o autoritarismo e o interacionismo na sala de aula.

Palavras-chave: discurso pedagógico; recursos vocais; expressividade da voz.

## **ABSTRACT**

The teacher's predominantly authoritarian discourse has been highlighted by the current researches on interaction patterns in the classroom, pointing out the disregard for the pedagogical role of mediating the teaching and learning process. Following an educational perspective in which the dialogic relationship between teacher and student becomes essential to the construction of collective knowledge, this research questions: To what extent does the teacher's voice present certain nuances that can contribute to enhance different discursive practices in the classroom? The voice, considered as the sound of speech, vehicle that transmits the oral language, carries variations such as loudness, pitch, velocity of speech, among other parameters that represent communicative changes depending on the interaction context. This study is supported on by the applied research on Linguistics and Phonoaudiology, and follows a qualitative approach of ethnographic basis. The voice in focus comes from an 8<sup>th</sup> grade teacher at a public school in Salvador, recorded during an hour class period; the data reveal that her vocal resources function as meaningful components in discourse production varying from different degrees of the teacher's authoritarianism to interactive communication in the classroom.

Key-words: pedagogical discourse; vocal resources; voice's expressiveness.

## LISTA DE TABELAS

p.

<b>Tabela 1</b> Marcadores Conversacionais.....	109
<b>Tabela 2</b> Recursos Vocais.....	110
<b>Tabela 3</b> Criação de novos símbolos para outros recursos vocais apresentados na voz da professora.....	111
<b>Tabela 4</b> Recursos vocais/efeitos comunicativos em sala de aula.....	224

## LISTA DE SIGLAS

P - professora

A – aluno

As – alunos

L - linha

MD – *mini disc* digital

CD – *compact disc*

## SUMÁRIO

	p.
<b>1 APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>15-22</b>
<b>2 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>22-26</b>
<b>3 RECURSOS VOCAIS E PRÁTICAS DISCURSIVAS EM SALA DE AULA: MOMENTOS DE INTERSECÇÃO</b>	
<b>3.1 A VOZ: SUA IMPORTÂNCIA NA GERAÇÃO DE DIFERENTES SENTIDOS</b>	
3.1.2 Fenômenos paralingüísticos: os recursos vocais.....	27-35
3.1.2.1 <i>Pitch</i> .....	35-38
3.1.2.2 <i>Entonação</i> .....	38-39
3.1.2.3 <i>Loudness</i> .....	39-40
3.1.2.4 <i>Articulação</i> .....	40-41
3.1.2.5 <i>Velocidade e Ritmo de Fala</i> .....	41-42
3.1.2.6 <i>Alongamentos</i> .....	43-43
<b>3.2 OS DIFERENTES SENTIDOS GERADOS PELA VOZ</b>	
3.2.1 <b>Contexto 1:</b> Conferencista ministrando uma palestra.....	44-47
3.2.2 <b>Contexto 2:</b> Preparação vocal de atores teatrais.....	47-49
3.2.3 <b>Contexto 3:</b> Grupos de vivência de voz.....	49-53
3.2.4 <b>Contexto 4:</b> Professores universitários ministrando aulas para alunos.....	53-59
3.2.5 <b>Contexto 5:</b> Professores do ensino médio ministrando aulas.....	59-61
3.2.6 <b>Contexto 6:</b> Locução de telejornalismo.....	62-63
3.2.7 <b>Contexto 7:</b> Locução publicitária.....	63-66
<b>3.3 PRÁTICAS DISCURSIVAS ESTABELECIDAS ENTRE PROFESSOR E ALUNO EM SALA DE AULA.....</b>	<b>66-82</b>

3.4 <i>INTERAÇÃO SOCIAL E DIALOGISMO</i> .....	83-98
--	-------

## **4 O CONTEXTO DA PESQUISA E AS TRILHAS METODOLÓGICAS**

### **TRAÇADAS**

4.1 <i>SITUAÇÃO DE PESQUISA</i> .....	98-101
4.1.1 <b>Características da professora e da situação de conversa a ser analisada</b> .....	101-103
4.1.2 <b>Avaliação vocal da professora</b> .....	103-104
4.2 <i>TRILHAS METODOLÓGICAS</i> .....	104-106
4.2.1 <b>Outros pontos importantes sobre a metodologia utilizada</b> .....	107-114

<b>5 DEFINIÇÃO DE TERMOS</b> .....	114-117
------------------------------------	---------

## **6 DAS DIMENSÕES DOS RESULTADOS À CONSTRUÇÃO DAS ANÁLISES**

6.1 <i>FASE INICIAL</i> .....	117-135
6.2 <i>FASE DO DESENVOLVIMENTO DO TEMA</i> .....	135-190

<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	190-211
-------------------------------------	---------

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	212-218
--------------------------	---------

<b>APENDICE A</b> .....	219-222
-------------------------	---------

<b>APENDICE B</b> .....	223
-------------------------	-----

<b>APENDICE C</b> .....	224
-------------------------	-----

<b>ANEXO</b> .....	225-241
--------------------	---------

## 1 APRESENTAÇÃO

Interagir com a área da educação sempre foi um desafio para mim, como fonoaudióloga, desde a compreensão da realidade profissional dos professores que atendia em meu consultório, até o momento em que eu mesma me tornei professora.

Neste primeiro tópico da dissertação optei por me apresentar brevemente, como pessoa envolvida com a área da educação, explicitando também as minhas motivações para a escolha do tema desta pesquisa.

Sou fonoaudióloga especialista na área de voz. A voz a que me refiro é o som da fala, veículo que transporta a linguagem oral, imprescindível na compreensão da mensagem falada. Encontram-se embutidas na voz variações de entonação, intensidade, altura, ressonância, qualidade vocal, entre outros recursos vocais que provocam mudanças, dependendo da situação e do contexto interacional (CHUN, 2000; SERVILHA, 2000).

No consultório, sempre trabalhei com pacientes com distúrbios vocais. O meu objetivo principal, por muito tempo, foi melhorar uma voz considerada patológica. Para tanto, conversava com o paciente sobre sua voz e a ouvia, analisava-a em todos os seus parâmetros (frequência, entonação, intensidade, velocidade de fala...), procurava compreender o que levava o paciente a realizar determinados abusos e maus usos vocais e, a partir das minhas conclusões, retirava uma lista de regras para uma boa saúde vocal - dizia tudo o que ele poderia ou não fazer, o que poderia lesionar suas pregas vocais, além de indicar a execução de vários exercícios para a sua patologia em particular.

No entanto, alguns pacientes, principalmente professores, acabavam por deixar o tratamento fonoaudiológico, sem finalizá-lo. Simplesmente, paravam de comparecer às sessões com justificativas das mais variadas, como falta de dinheiro para pagar as sessões e/ou falta de tempo. Sempre me questionei se eram somente tais fatores que levavam essas pessoas a deixar o tratamento. Comecei a refletir sobre o meu trabalho. Passar exercícios e regras para um bom uso da voz é fácil. O difícil está em conscientizar as pessoas da importância da voz como modificadora da qualidade de vida e da produtividade do próprio trabalho delas. Penso nos profissionais da voz, ou seja, indivíduos que têm na voz o seu principal instrumento de trabalho como locutores, radialistas, cantores, operadores de *telemarketing*, professores e tantos outros. Quando se explicita para essas pessoas a importância da voz na vida delas, o tanto que a voz pode ser aprimorada (independente de qualquer patologia vocal), melhorando, inclusive, sua performance no local de trabalho, as pessoas passam a ter novas motivações para a continuidade do tratamento. Entendo que só conseguimos modificar determinados comportamentos e fazer uso de novos padrões se realmente percebermos os antigos hábitos como prejudiciais, pouco efetivos, ou ainda, com possibilidades de serem otimizados. A simples ação de fazer exercícios e seguir determinadas normas, sem compreender a real importância daquilo para si e para os outros, acaba por se tornar desinteressante e enfadonha. Com o tempo, as orientações caem no esquecimento. Logo, para que o tratamento tenha sucesso, é necessário mostrar aos pacientes que a forma como eles falam pode aproximar ou afastar o outro durante uma conversa, tornando a comunicação e a própria interação mais efetiva ou menos efetiva.

A partir dessas reflexões, estudar a voz do professor em uma perspectiva interacional, tornou-se um desafio para mim. Poucos são os estudos sob tal prisma (ARRUDA, 2003; CHUN, 2000; DRAGONE, 2000; FERREIRA, 1993; SERVILHA, 2000), comparando-se com o grande número de pesquisas enfocando a voz dentro de uma perspectiva orgânica, ou melhor, estudando a etiologia das patologias vocais e o tratamento para prevenir, minimizar ou sanar essas desordens.

Alguns momentos relevantes da história da fonoaudiologia no Brasil deflagraram o meu interesse em estudar a voz do professor no processo interacional. A partir da década de 90, a busca por trabalhos com a coletividade visando a promoção de saúde fonoaudiológica começou a ganhar espaço (CAVALHEIRO, 1997; GIROTO, 1997; ZORZI, 1999). Como professora de um curso de graduação em Fonoaudiologia, em Salvador, ministrando a disciplina Fonoaudiologia Escolar e, sendo a escola uma instituição que trabalha com o coletivo, assumir o paradigma da saúde e sua promoção começou a fazer parte das minhas reflexões. Já não me bastava apenas buscar na escola crianças e professores que tivessem desenvolvido alguma patologia, como por exemplo, crianças com distúrbios de aprendizagem, professores com distúrbios vocais e encaminhá-los para a clínica fonoaudiológica. Quando se trabalha com o coletivo, o caminho a ser traçado precisa e deve ser mais abrangente, superando o enfoque da patologia.

Como afirma Penteado (2002), o fonoaudiólogo deve trazer para dentro da escola os seus conteúdos e abordá-los nos contextos escolares cotidianos, procurando junto com todos os atores sociais que constituem a instituição escolar, criar um ambiente saudável, melhorando a qualidade de vida e de saúde de todos que dela fazem parte. O foco na doença é afastado e

o fonoaudiólogo, tendo como seu maior objeto de estudo a comunicação, passa a observar em que medida as interações estabelecidas no espaço escolar são favoráveis à comunicação e ao diálogo participativo. Assim sendo, buscam-se estratégias que

[...] incorporem características dialógicas, reflexivas, participantes e problematizadoras, as quais possibilitem os sujeitos identificar e analisar os determinantes de suas condições de vida e saúde, oferecendo alternativas para controlá-las, melhorando e transformando a sua realidade (PENTEADO, 2002, p. 34).

Nesse sentido, o fonoaudiólogo começa a tentar perceber e compreender na linguagem e, embutida nesta a voz, “um meio de aperfeiçoamento intelectual, [...] instrumento de luta, trabalho e adaptação do homem ao seu meio” (CHUN, 2000, p. 51). A partir dessa visão, o fonoaudiólogo pode levar o professor a repensar e ressignificar aspectos relacionados à interlocução, à interação professor/aluno que são tópicos fundamentais quando se pensa em um processo ensino/aprendizagem mais efetivo.

Nessa perspectiva, a afirmação de Dragone (2000, p. 178) é muito pertinente, quando comenta que um trabalho visando à promoção da saúde vocal em professores deve priorizar a melhora da performance vocal do professor, enriquecendo a dinâmica da comunicação com os alunos, influenciando a fala dos alunos e permitindo ser influenciado por ela.

Sob essa ótica, torna-se reducionista um trabalho fonoaudiológico com professores que tenha como enfoque a voz, priorizando estudar noções de anatomia e fisiologia do trato vocal e sugerir orientações para preservar a voz, dando importância para questões relacionadas à higiene vocal e exercícios de aquecimento e desaquecimento vocal<sup>1</sup>, tendo como maior objetivo diminuir o risco vocal a que os professores estão expostos. Durante

---

<sup>1</sup> Os exercícios de aquecimento e desaquecimento vocal têm como finalidade evitar o esforço e a sobrecarga vocal do aparelho fonador.

muito tempo tal tipo de ação, através de palestras, cursos e oficinas foi o foco dos trabalhos em fonoaudiologia com professores (CANCIAN et al, 2002; HERRERO et al, 2002; OLIVEIRA, 1995; PINTO; FURCK, 1988; STIER et al, 1998; WOJCIEHWSKI; HEERMANN, 1998).

Esse tipo de atuação teve embasamento em pesquisas que procuravam apontar as alterações presentes na voz do professor, determinar os fatores que contribuíam para a instalação das desordens vocais para, então, saná-las ou minimizar o potencial para o seu surgimento (AUSPACH, 1993; BRUNETO et al, 1986; CALAS et al, 1989; FERNANDES, 1998; GARCIA; TORRES; SHASAT, 1986; GOTAAS; STARR, 1993; MATHIESON, 1993; NAGANO; BEHLAU, 2001; PEREIRA; SANTOS; VIOLA, 2000; PORDEUS; PALMEIRA; PINTO, 1996; SARFATI, 1989; SATALOFF; SPIEGEL, 1991; SCALCO; PIMENTEL; PILZ, 1996; SERRANO et al, 1985; TENOR; AZEVEDO; BEHLAU, 2001).

A possibilidade de trabalhar com professores conteúdos que vão além de questões relacionadas à prevenção de alterações vocais, já instaladas ou com grande possibilidade de surgimento, começa a se desvelar. Novas pesquisas, tendo como foco observar os diferentes recursos vocais utilizados por profissionais da voz como políticos, apresentadores de telejornal, atores, operadores de telemarketing (COTES, 2000; GARCIA, 2000; GAYOTTO, 2002; PANICO, 2001) respectivamente, aprimorando a expressividade oral dos mesmos, contribuíram para um novo olhar sobre a questão do trabalho fonoaudiológico com relação à voz.

O trabalho que era fundamentado no nível orgânico deu espaço a outras possibilidades de intervenção. Como observa Chun (2002, p.27), “se a voz produz e, ao mesmo tempo, é efeito de sentidos, não pode ser vista como mero ato laríngeo, mas sim, como marca constitutiva da oralidade”. Nesse sentido, a voz é fator fundamental na interação social. A compreensão de um enunciado não está somente no significado que as palavras trazem, é “[...] efeito da interação do locutor e do receptor, produzido através do material de um determinado complexo sonoro” (BAKHTIN 1986, p. 132).

A grande maioria dos professores não sabe o tanto de modificações que podem realizar em seu trato vocal, a depender do contexto e da pessoa com quem estão falando, proporcionando uma interação muito mais efetiva, ou não, durante uma situação dialógica. Quando descobrem tais potencialidades, começam a ter maior conhecimento dos seus limites e possibilidades vocais, ter maior domínio e consciência das diversas mudanças vocais que podem realizar em diferentes situações e, inclusive, gostar mais de suas próprias vozes (CHUN, 2000). A riqueza de observar os diferentes ajustes que o trato vocal pode fazer, a depender da situação e do interlocutor, as reações que a voz pode causar no ouvinte fazem com que o indivíduo se conheça melhor, tente compreender mais o outro ou os outros que estão em seu entorno, ficando mais atento, não somente para o conteúdo que falam, mas também para a forma como falam. Tal tipo de ação fonoaudiológica acaba por levar os professores a ter maior interesse no que diz respeito à voz e toda a sua importância no processo ensino-aprendizagem, muito mais do que somente abordar aspectos relacionados ao eixo orgânico.

Corroborando tais colocações, Ferreira (2004, p. 146) argumenta: “será que um operador de telemarketing tem idéia de quanto a forma como ele fala pode afastar ou aproximar um comprador? Ou um professor, o quanto o uso de sua expressividade oral e corporal poderia contribuir para uma maior atenção por parte dos seus alunos?”.

Segundo Kyrillos (2004, Apresentação) “expressividade é a qualidade do que é expressivo. Constituinte e indissociável da comunicação”. Nesse sentido, para esta mesma autora, voz e corpo são agentes expressivos. Para Câmara Júnior, citado por Rector e Cotes (2004, p. 58), expressividade “[...] é a capacidade de fixar e atrair a atenção alheia em referência ao que se fala ou escreve, constituindo o objetivo essencial do esforço estilístico”. Rector e Cotes (2004, p. 58) comentam ainda que “a expressividade pode ser tanto verbal como não-verbal”. Entendo que tal expressão esteja veiculada, quando se fala de alguns elementos não-verbais, a parâmetros como gestos, posturas, mímica facial, recursos vocais que podem gerar diferentes efeitos comunicativos ao que se fala. No presente trabalho, os recursos vocais analisados fazem parte do que se denomina expressividade.

Um dos primeiros trabalhos que buscam analisar a voz do professor dentro de uma perspectiva social, procurando resgatar a voz por meio do diálogo e ressignificá-la é a tese de Servilha (2000). Segundo a autora, não se pode analisar a voz desvinculada da linguagem. O sujeito é único, não pode ser focado de forma isolada, limitada. Partindo desse pressuposto, em que se olha a voz enquanto atividade discursiva, momento de interação entre dois ou mais sujeitos, Servilha procurou observar e analisar a voz de três professores universitários durante atividades em sala de aula com seus alunos. Em suas análises (SERVILHA, 2000, p. 219), comenta que a flexibilidade da voz do professor

permeia distintas situações em sala de aula “[...] explicita/oculta sentidos e emoções, importantes na construção conjunta da relação ensino-aprendizagem e constitui o sujeito na temporalidade”.

A referida autora refere que há uma tendência para que o professor ocupe a maior parte dos turnos discursivos, pouco convidando o aluno a participar. Um dos recursos vocais, socialmente estabelecidos, que mais seduzem o aluno a inserir-se no diálogo são as interrogativas clássicas, curvas entonacionais ascendentes, seguidas de pausa. Quanto menos tal convite acontece, menor a oportunidade de os alunos se constituírem como sujeitos de seus próprios enunciados.

Foi a partir de diferentes leituras e vivências profissionais que a motivação para estudar a voz numa perspectiva interacional foi surgindo, delineando-se, instigando-me a procurar e descobrir, a cada dia, novas leituras, diferentes autores, que clareassem esse novo caminho.

## **2 INTRODUÇÃO**

Como entender a importância da voz na constituição do sujeito<sup>2</sup>, na construção do conhecimento pelo indivíduo?

Quando um indivíduo fala, causa uma impressão no interlocutor, tanto no que diz respeito ao conteúdo da mensagem oral como às nuances vocais, gestos, movimentos corporais, expressões faciais utilizados para verbalizar determinado assunto. Como afirma Servilha

---

<sup>2</sup> Sujeito entendido, no decorrer deste trabalho, como “[...] sujeito-agente [...]” (SERVILHA, 2000, p. 38) construtor, reconstrutor e transformador do seu conhecimento.

(2000), sons, gestos, expressões faciais, todos esses recursos juntos tentam produzir uma significação para quem ouve a mensagem, de tal maneira que essa consiga ser apreendida de modo mais pleno pelo ouvinte.

Nesse sentido, a voz, um dos focos da presente pesquisa, tem um papel imprescindível na interação social, significando e dando sentido ao conteúdo transmitido.

Segundo a perspectiva vygotskyana (VYGOTSKY, 1987), a condição humana constitui-se na construção do eu com o(s) outro(s). É a partir da interação humana que os diálogos emergem, produzem linguagem e constituem os diferentes sujeitos enunciadorees. Por meio da linguagem, posso perceber a(s) pessoa(s), interagir com ela(s), identificar-me ou não com esta(s) e, desta forma, me constituir, construir e reconstruir enquanto sujeito ao longo do tempo. A voz, enquanto parte constitutiva da linguagem oral, partilha dos processos interacionais vivenciados pelos sujeitos, veiculando e significando os mais variados diálogos, participando ativamente da construção de cada indivíduo.

Nessa perspectiva, Servilha (2000, p. 221-222) comenta:

O sujeito da voz relaciona-se com outros e suas vozes se interferem, se compactuam, se negam, vão se modificando no tempo e as peculiaridades da história singular de cada um vai sendo marcada na voz. É essa voz que estabelece relações, relaciona significações, faz sentido ao sujeito [...] É a voz, produto de tantas outras, que identifica o sujeito, que lhe permite reconhecer-se como ele mesmo. É a voz do/no sujeito que interfere no outro e que o torna parceiro, já que ambos se interdependem, ambos se relacionam [...].

A partir de tal assertiva, fico imaginando a importância da voz em nossas vidas. Voz que vivifica e dá sentido ao que está sendo verbalizado, que envolve, acolhe e afeta o ouvinte e

o próprio falante, que ajuda cada indivíduo a se constituir enquanto sujeito, ao longo do tempo, no mundo.

Refletindo sobre a voz dentro de uma perspectiva social e estabelecendo diversas conversas com a minha orientadora, a partir de leituras por ela recomendadas na área da lingüística, a escolha do tema da presente pesquisa foi-se delineando: estudar a voz numa perspectiva sócio-interacionista, buscando contribuições para a formação de professores, já que a linha de mestrado em que ingressei discute tal formação, além do enriquecimento de conteúdos que uma pesquisa nesta perspectiva traria para a minha vida profissional.

Tentando traçar um paralelo com esses dois pontos (voz na interação e formação de professores), comecei a refletir sobre os meus encontros com professores e como estes pareciam não perceber a riqueza de modificações que podiam produzir com os seus tratos vocais, enquanto ministravam uma aula, tornando o processo ensino-aprendizagem com seus alunos mais efetivo. Será que percebiam que o uso de determinadas nuances vocais poderia estar levando os alunos a ficarem calados, silenciarem-se, na maior parte do tempo? Ou, em contraponto, poderia estar convidando os alunos a participarem, lançando-os como parceiros e construtores dos seus próprios conhecimentos?

A partir das minhas reflexões e questionamentos, percebi que realizar uma pesquisa sobre os recursos vocais produzidos nas falas de professores (frequência, entonação, intensidade, velocidade de fala, alongamentos, força articulatória e silabações) com diferentes práticas discursivas em sala de aula, tornava-se instigante e original.

Nesse sentido, uma das maiores contribuições do presente trabalho é despertar a atenção de professores e professoras para a importância da voz na interação social. Voz que com sua flexibilidade de nuances pode fomentar a construção de diferentes discursos entre professor e aluno em sala de aula, levando o estudante a ficar mais ou menos envolvido no processo de construção do conhecimento.

Esta pesquisa trilha o caminho da análise da conversação, uma vez que pretende observar e interpretar o entrelaçamento entre os fenômenos lingüísticos e paralingüísticos (mais especificadamente, os recursos vocais), observando as situações de interação vivenciadas por professor e aluno, dentro de uma sala de aula, produzindo diferentes situações discursivas. Como refere Marcuschi, citado por Santos (1999, p. 75), a análise da conversação “[...] parte do princípio de que a conversação é uma atividade interacional organizada, com propriedades estáveis e ordenadas, passíveis de serem analisadas como realizações de falantes e ouvintes”.

Devido à necessidade de rigor metodológico - analisando os principais recursos vocais de cada professor, em diversos enunciados, tornando-se necessária uma escuta bastante apurada, minuciosa, inúmeras vezes repetitiva de um único trecho de fala – optei, junto com a minha orientadora, apresentar e analisar nesta dissertação, a voz de uma única professora, ministrando uma aula de 45 minutos, dentre os oito professores que tiveram suas vozes gravadas.

Além da apresentação e da introdução, este trabalho é constituído das seguintes partes: o capítulo da revisão da literatura, *Recursos vocais e praticas discursivas em sala de aula:*

*momentos de intersecção*, consta de três tópicos: *A voz: sua importância na geração de diferentes sentidos* – subdividido em dois subtópicos: *Fenômenos Paralingüísticos: os recursos vocais* e *Os diferentes efeitos gerados pela voz*, momentos em que discorro sobre os recursos vocais e a importância destes na significação da mensagem oral; o segundo, intitulado *Práticas discursivas estabelecidas entre professor e aluno em sala de aula*, onde discuto pesquisadores como Marcuschi (1995, 1988, 1986) Santos (2002, 1999) e Pey (1988), autores que falam sobre as relações de poder entre professor e aluno, evidenciando a abordagem sobre discurso dialógico trazida por Pey. No terceiro, denominado *Interação social e dialogismo*, investigo as contribuições de estudiosos como Vygotsky (1994, 1987) Bakhtin (2003, 1986) e Paulo Freire (1996, 1987) que discorrem sobre a importância da interação e do dialogismo na constituição do indivíduo.

Na seqüência, o capítulo *O contexto da pesquisa e as trilhas metodológicas traçadas* versa sobre o local da pesquisa, contextualizando-o, sobre as características do sujeito analisado na pesquisa, comentando também sobre os procedimentos metodológicos utilizados. O capítulo *Das dimensões dos resultados à construção das análises* mostra os dados obtidos com o estudo, analisando-os e discutindo-os e, por fim, o capítulo *Considerações Finais* encerra a pesquisa e informa as constatações do estudo em referência às contribuições que traz para a Educação e Fonoaudiologia.

### **3 RECURSOS VOCAIS E PRÁTICAS DISCURSIVAS EM SALA DE AULA: MOMENTOS DE INTERSECÇÃO**

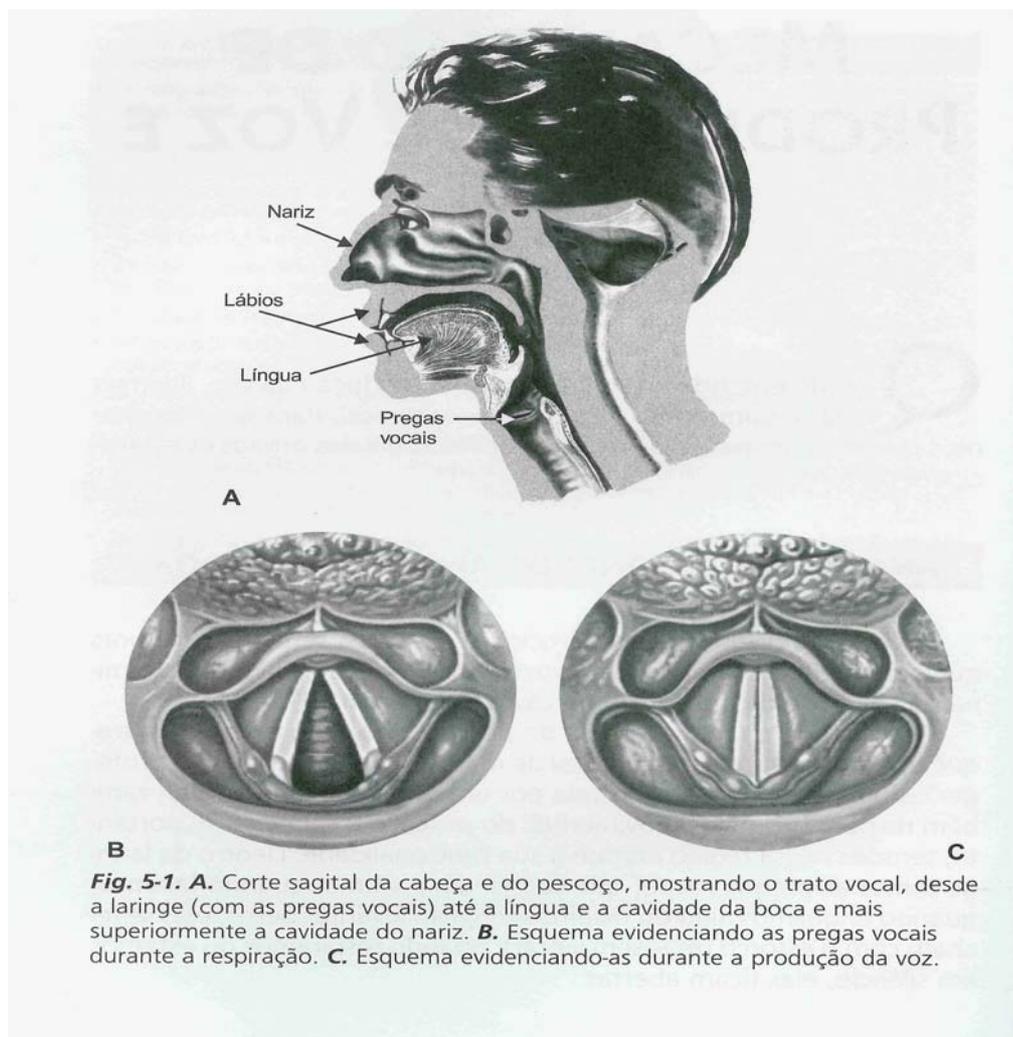
Para relacionar diferentes nuances vocais com práticas discursivas entre professor e aluno em sala de aula, é importante compreender o funcionamento da voz e os inúmeros significados que ela pode revelar quando alguém está falando.

Nesse sentido, procurei desvelar no primeiro tópico do primeiro capítulo, dividido em dois subtópicos, questões relacionadas à voz, tentando conectar sua produção anátomo-funcional com uma dimensão mais subjetiva, a dos diversos sentidos que a voz pode produzir num discurso, que como diz Gayotto (2004, p. 166), é “[...] o campo das intenções e dos impulsos vocais, do grão da voz [...] que onde toca, comunica [...] criando o dentro, o corpo interior, através do qual a voz se encarna”.

### *3.1 A VOZ: SUA IMPORTÂNCIA NA GERAÇÃO DE DIFERENTES SENTIDOS*

#### **3.1.2 Fenômenos paralingüísticos: os recursos vocais**

Como será que acontece a produção vocal, tendo como enfoque o mecanismo anátomo-funcional? De uma forma didática, pode-se apresentar o mecanismo básico de produção vocal da seguinte maneira:



3

A voz começa a ser produzida por um som básico gerado na laringe. A laringe localiza-se no pescoço e é no interior desta em que se localizam as pregas vocais (popularmente conhecidas por cordas vocais). As pregas vocais são dois músculos pequenos que se encontram em posição horizontal dentro da laringe, ou seja, paralelas ao solo. (BEHLAU; PONTES, 2000, p. 1).

<sup>3</sup> Ilustração retirada do livro: BEHLAU, M.; DRAGONE, M.L.; NAGANO, L. **A voz que ensina: o professor e a comunicação oral em sala de aula.** São Paulo: Revinter, 2004, p. 28.

Para ocorrer fonação, é necessária a presença de ar passando entre as pregas vocais. Na inspiração, colocamos o ar para dentro dos pulmões e afastamos as pregas vocais. É na expiração, quando colocamos o ar para fora dos pulmões, que as pregas vocais se aproximam e começam a vibrar produzindo o som. Essa vibração é realizada com as pregas vocais abrindo e fechando num movimento muito rápido, produzindo os chamados ciclos vibratórios. Ao se respirar em silêncio, o ar entra pelo nariz e, desta maneira, pode ser filtrado, aquecido e umidificado. Já na conversação, a respiração deve ser feita de modo buconasal para que a fala não fique interrompida; o ar entra pela boca na fala encadeada e inspira-se pelo nariz nas pausas longas (BEHLAU; PONTES, 2000; BEHLAU; REHDER, 1997).

O som que a laringe produz não é a voz que ouvimos. O som da laringe mais parece o barulho de um vibrador elétrico. Contudo, esse som, quando produzido, vai percorrendo um caminho passando por uma série de cavidades de ressonância (a própria laringe, faringe, boca, nariz e seios paranasais) que funcionam como um alto-falante natural, amplificando e modificando esse som que é fraco quando sai das pregas vocais. É nesse momento, quando o som está sendo trabalhado pelas cavidades de ressonância, que os padrões básicos da voz de cada indivíduo se concretizam (BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004; BEHLAU; PONTES, 2000; BEHLAU; REHDER, 1997).

No entanto, a voz pode sofrer modificações circunstanciais dependendo do interlocutor a quem nos dirigimos, da intenção que temos no discurso, do processo interacional que estamos vivenciando. A forma de falar e, não somente o conteúdo de que se fala, provoca uma reação no outro. E a voz assume parte imprescindível nesse processo. Podemos falar

uma mesma palavra utilizando diferentes entonações e cada sentido que queiramos comunicar, modifica-se. Podemos falar um “*não*” em tom incisivo, em tom de repreensão, em tom de brincadeira, em tom de espanto. Com certeza, a reação das pessoas ouvintes vai variar a depender da entonação que é utilizada ao se dizer a palavra “*não*”. Todas essas mudanças vocais e muitas outras que podemos fazer com o nosso aparelho fonador, mostram o quanto a voz é flexível e o tanto que podemos ou não nos tornar sintonizados com o outro pelo seu uso eficiente.

Os aspectos mencionados remetem-nos a Abercrombie (1967) e Laver e Trudgill (1979), ao comentarem que, quando um sujeito produz um enunciado, existem elementos na sua fala, como a qualidade e a dinâmica da voz, que passam impressões para o ouvinte sobre a personalidade, as intenções e as emoções do falante, o grupo social a que pertence e, até mesmo, sobre a sua constituição física, idade e sexo.

Abercrombie (1967) afirma que, quando se pensa na comunicação oral, os elementos segmentais são os mais importantes no processo. Entretanto, elementos como a qualidade vocal e a dinâmica da voz, considerados não segmentais, têm uma importância fundamental, maior em alguns grupos culturais, menor em outros, na construção da interação lingüística. Na verdade, os traços segmentais juntamente com os elementos não segmentais conectam-se intimamente, vivificando e constituindo o processo interacional.

Com relação à qualidade vocal, Abercrombie comenta (1967, p. 91): “ o termo qualidade vocal refere-se às características apresentadas quase o tempo inteiro em que uma pessoa

está falando: é uma qualidade semi-permanente, relacionada a todos os sons emitidos pela boca”<sup>4</sup>.

Logo, a qualidade vocal refere-se a características quase permanentes dos sons emitidos por uma pessoa, podendo ser divididas naquelas que estão sob o controle do falante e as que não estão. As que não estão sob controle do falante relacionam-se com as características anatômicas dos sujeitos. Tais influências anatômicas devem-se a fatores como tamanho do trato vocal, tamanho dos lábios, da língua, dos maxilares, da cavidade nasal, da faringe, das estruturas laríngeas entre outras, determinando características vocais pessoais, ajudando a caracterizar o indivíduo. Através de tais atributos, muitas vezes, pode-se inferir com uma acuidade considerável, a idade, o sexo e até características físicas do falante (LAVIER; TRUDGILL, 1979).

Os últimos autores citados afirmam ainda que determinadas patologias podem deflagrar mudanças na qualidade vocal de um indivíduo, podendo ser temporárias ou não, e que também não estão sob o controle do falante. São os casos das laringites, faringites, paralisias de prega vocal, por exemplo.

Na segunda divisão estão incluídas as características que podem estar sob o controle do falante, descritas como “[...] o produto do modo como o falante coloca os músculos do seu

---

<sup>4</sup> Tradução original da autora: “the term ‘voice quality’ refers to those characteristics which are present more or less all the time that a person is talking: it is a quasi-permanent quality running through all the sound that issues from his mouth”.

aparelho fonador para falar”<sup>5</sup> (LAVER; TRUDGILL, 1979, p. 15). São ajustes musculares que o falante produz para falar, de uma maneira diferente da posição em repouso, afetando a qualidade vocal do sujeito que a produz. Pode-se verificar tal fato, observando determinadas contrações ou expansões que o sujeito pode fazer no seu trato vocal, como manter os pilares da faringe contraídos delineando uma voz faríngea ou manter as pregas vocais levemente afastadas entre si, durante a fonação, delineando uma “voz soprosa” dentre outras.

Os sujeitos podem realizar diferentes modificações com seu trato vocal, tanto de maneira consciente ou inconscientemente. Como tais configurações estão sob controle muscular, os sujeitos podem aprendê-las e imitá-las. Tal aprendizagem foi observada por Abercrombie (1967) que verificou que determinadas qualidades vocais parecem fazer parte da língua ou do dialeto de determinados grupos sociais. Abercrombie (1967, p. 95) conta o caso de algumas comunidades que vivem em favelas, onde existem muitos registros de adenóides hipertrofiadas, devido à desnutrição e falta de sol, fato que delineia um tipo de qualidade vocal por conta da hipertrofia adenoideana. No entanto, pessoas dessas mesmas comunidades apresentam tal qualidade vocal sem ter o problema. Devido ao grande número de pessoas com tal alteração, aquelas que não têm a hipertrofia da adenóide aprenderam a falar com a mesma qualidade vocal daquelas que têm o problema, ajustando-se, portanto, ao que se tornou regra para tais comunidades: falar com uma voz com alteração de nasalidade<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Tradução original dos autores: “[...] the product of the way in which the speaker ‘set’ his muscular vocal apparatus for speaking”.

<sup>6</sup> Pinho (1998) refere que adenóides hipertróficas podem causar alterações de nasalidade na voz.

Outro exemplo citado por Abercrombie (1967) diz respeito aos ajustes musculares feitos por artistas que imitam outros artistas, pessoas públicas ou quaisquer outros personagens e que, no momento de suas performances, conseguem suprimir suas próprias qualidades vocais, colocando outras no lugar. Finda a apresentação, retomam suas próprias características vocais.

Devido a tais fatores é que Abercrombie (1967) pontua que a qualidade vocal tem características quase permanentes no indivíduo que fala, já que o sujeito pode alterá-la, provocando nela modificações circunstanciais. Segundo afirma o mesmo autor, algumas modificações, quando aprendidas, podem ficar tão enraizadas que parecem fazer parte do sujeito, assim como suas características anatômicas.

No que diz respeito à dinâmica da voz, Abercrombie (1967) comenta que são diferentes recursos vocais que podem ser controlados pelo sujeito. Para ele, os elementos da dinâmica da voz, assim como as alterações temporárias da qualidade vocal, fazem parte dos chamados fenômenos paralingüísticos.

Abercrombie define os fenômenos paralingüísticos como “[...] atividades não verbais da comunicação que acompanham o comportamento verbal na conversação”<sup>7</sup>(ABERCROMBIE, 1968, p. 64). Tais fenômenos, segundo o autor, são culturalmente determinados, logo diferindo entre os vários grupos sociais. Comenta ainda que são atividades que aparecem numa conversação, não necessariamente em paralelo aos

---

<sup>7</sup>Tradução original da autora: “[...] non verbal communicating activities which accompany verbal behaviour in conversation”.

vocábulos emitidos. Podem vir antecedendo, entremeando ou acompanhando as palavras ditas. Esses elementos interagem com a linguagem oral produzindo um sistema total de comunicação. O mesmo autor complementa: “[...] o uso conversacional da palavra enunciada não pode ser devidamente compreendido sem que os elementos paralingüísticos sejam levados em conta”<sup>8</sup> (ABERCROMBIE, 1968, p. 65).

Assim sendo, podemos imaginar que os elementos da dinâmica da voz que fazem parte dos fenômenos paralingüísticos interferem na interação entre os participantes de um evento discursivo. Normalmente, não prestamos atenção neste aspecto e acabamos por esquecer que um maior ou menor envolvimento dos alunos com o professor e vice-versa perpassa também pela forma como os participantes comunicam-se uns com os outros em sala de aula, sendo as modificações em alguns parâmetros vocais momentos de grande significação e construção de uma interação mais ou menos efetiva.

Laver e Trudgill (1979) advertem que não se deve tirar conclusões precipitadas sobre, por exemplo, a intenção do falante em determinado discurso, observando-se somente os fenômenos paralingüísticos.

Para tanto, é importante que se observem outros aspectos como a qualidade vocal, que se relaciona com os atributos físicos do sujeito e mesmo as informações lingüísticas que compõem o enunciado. Penso ainda que, para se inferir qualquer tipo de conclusão sobre a intenção do falante em um discurso, deve-se considerar os aspectos já citados, incluindo

---

<sup>8</sup> Tradução original da autora: “[...] the conversational use of spoken language cannot be properly understood unless paralinguistic elements are take into account”

principalmente, todo contexto e a maneira como procedem os interlocutores numa situação interacional.

Abercrombie (1967) observou sete elementos típicos da dinâmica vocal. São eles: *loudness*<sup>9</sup>, tempo<sup>10</sup>, continuidade<sup>11</sup>, ritmo<sup>12</sup>, tessitura<sup>13</sup>, registro<sup>14</sup> e flutuações de *pitch*<sup>15</sup>. Segundo o autor, tais elementos contribuem para a significação da mensagem verbalizada.

Ferreira (2004, p. 141) comenta: “[...] a riqueza de efeitos gerados pela voz na interlocução com as pessoas, na tentativa de adequá-la ao contexto em que cada um está inserido” faz parte do que se denomina de expressividade. Logo, o que Abercrombie (1967) denomina de dinâmica vocal faz parte do que Ferreira (2004) chama de expressividade. Ferreira (2004, p. 141) continua dizendo: “cada situação vivida no dia-a-dia profissional ou não, vai determinar uma forma específica de falar, o que evidencia que cada um acaba por fazer uso de muitas vozes em seu cotidiano”.

Madureira (2004, p. 16) complementa, afirmando: “por meio da fala veiculamos informações, mas também expressamos atitudes, emoções e crenças e sinalizamos nossas posições em relação ao discurso”. Assim sendo, o falante através de diferentes recursos

---

<sup>9</sup> Referindo-se à sensação subjetiva da intensidade (PINHO, 1998, p. 6). Termo sem tradução para a língua portuguesa.

<sup>10</sup> Referindo-se à velocidade de fala.

<sup>11</sup> Referindo-se às pausas.

<sup>12</sup> Referindo-se ao ritmo de fala.

<sup>13</sup> Referindo-se à variedade de notas, do mais grave ao mais agudo, que o indivíduo consegue emitir mantendo a qualidade da fala (PINHO, 1998, p. 33).

<sup>14</sup> Termo retirado da voz cantada que, segundo ele, são diferentes qualidades vocais originadas de diferenças na ação da fonação.

<sup>15</sup> Referindo-se à sensação subjetiva da frequência (PINHO, 1998, p. 6). Termo sem tradução para a língua portuguesa.

vocais, pode veicular diferentes impressões para o ouvinte levando a efeitos de sentidos variados. Para Madureira (2004), um tom ascendente pode transmitir para o interlocutor a idéia de continuidade do discurso, criando expectativa para o que vai ser colocado em seguida.

Comenta também que uma mesma palavra pode expressar diferentes sentidos. Para exemplificar tal comentário, faz uso da palavra “sim”. Um falante pode emitir essa palavra para expressar o não gostar de alguma coisa de um modo evasivo, alongando um pouco a vogal deste vocábulo e alterando o tom gradativamente em direção ascendente. Ao contrário, pode afirmar categoricamente alguma coisa com tal palavra, utilizando um tom descendente de forma mais abrupta. Para mostrar entusiasmo, pode alongar os segmentos e fazer uso de um tom ascendente-descendente nesta mesma palavra. Sob esta ótica, Ferreira comenta (2004, p. 146): “será que o professor sabe o quanto o uso da sua expressividade oral e corporal poderia contribuir para uma maior atenção por parte dos seus alunos?”. Adentrando suas idéias, reflito: será que o professor sabe o tanto que o uso de diferentes recursos vocais pode ajudar ou não a inserir seu aluno em diferentes situações dialógicas em sala de aula?

Para Ferreira (2004), o uso maior ou menor de pausas, suas durações, as variações de *pitch* e *loudness*, a velocidade de fala, o alongamento das sílabas, a precisão ou não da articulação são aspectos que o professor deve perceber na sua fala quando interage com seus alunos. São parâmetros que fazem diferença quando se pensa em situações interacionais mais efetivas.

A seguir foram listados e descritos alguns parâmetros vocais importantes quando se observa a voz de um indivíduo.

### 3.1.2.1 *Pitch*

*Pitch* é “a sensação subjetiva da frequência fundamental” (PINHO, 1998, p. 6), ou melhor, é o julgamento que cada sujeito faz considerando um som, por exemplo, como agudo ou grave. A frequência fundamental é também conhecida como altura vocal, relaciona-se com o que é chamado popularmente de voz fina – aguda e grossa -grave, e está ligada ao número de vibrações das pregas vocais por um segundo. Exemplificando: as vozes masculinas possuem frequências de vibração que podem variar de 80 a 150Hz, consideradas mais graves do que nas mulheres, que podem variar de 150 a 250Hz, frequências consideradas mais agudas. Ou seja, nas mulheres as pregas vocais apresentam de 150 a 250 ciclos vibratórios por segundo, um número grande de ciclos, quando comparado aos dos homens, que variam de 80 a 150 ciclos por segundo. “Qualquer som produzido pelas pregas vocais, independentemente da frequência, é chamado de fundamental” (PINHO, 1998, p. 32). No entanto, todo indivíduo possui uma frequência habitual de voz para falar. Como diz Pinho (1998, p. 32), “toda a frequência habitual é fundamental, mas o inverso não é verdadeiro”.

O indivíduo frequentemente conversa ao redor da frequência denominada habitual. Pinho (1998, p. 32) parafraseando Kelley, comenta: “mulheres na faixa de 20 a 29 anos apresentam valores médios de frequência habitual ao redor de 227Hz; na faixa de 40 a 49 anos, 214Hz e na faixa de 80 a 89 anos, 197Hz”. Já, citando Hollien e Ship, Pinho (1998, p. 32) comenta: “para os homens, os valores encontrados foram: na faixa de 20 a 29 anos, 120 Hz; entre 40 e 49 anos, 107 Hz; e entre 80 a 89 anos, uma tendência à elevação do tom ao

redor de 146 Hz”. Por último, Pinho (1998, p. 32), explanando as idéias de Behlau, Tosi e Pontes, pontua: “os valores de frequência [...] para homens, mulheres [...] brasileiras (de São Paulo) foram, respectivamente, de 113Hz e 205Hz”.

Isso não quer dizer que o *pitch* habitual não possa ser modificado, indo para um tom mais grave ou agudo a depender da situação, voltando, posteriormente, para o tom utilizado freqüentemente. Pessoas que falam com um *pitch* fora da sua faixa de normalidade por um tempo extenso (fora da frequência habitual considerada normal para cada indivíduo em particular) podem vir a lesionar seu aparelho fonador.

Ao redor do *pitch* habitual, ou de um *pitch* temporariamente mais grave ou agudo, existe uma faixa de notas acima e abaixo da frequência utilizada, que caracterizam as entonações (que também não deixam de ser pequenas variações de *pitch*) e que conferem musicalidade à comunicação. Nas entonações, apesar de existirem as variações de *pitch*, um mesmo tom é, praticamente, mantido durante uma emissão.

Leon, citado por Cavalcanti (2000, p. 16), realizou uma pesquisa em que solicitava a um ator que lesse um texto demonstrando distintas emoções. Observou em suas análises: “[...] o contorno do padrão melódico é importante para a interpretação do sentimento expressado, sendo o *pitch* agudo sugestivo de alegria e timidez e o grave de tristeza e seriedade”.

Segundo Behlau e Pontes (1995), um clima mais alegre é passado através de tons mais agudos, associados à maior gama tonal<sup>16</sup>, ênfase mais marcada e maior velocidade de fala. Já um clima mais triste relaciona-se com tons mais graves, associados a gama tonal mais restrita<sup>17</sup>, intensidade reduzida e menor velocidade de emissão. Geralmente, indivíduos considerados muito autoritários apresentam vozes mais graves, com emissão marcada e clareza na articulação. Já pessoas percebidas como dependentes e menos dominadoras podem apresentar emissões mais agudas, que podem vir acompanhadas de articulação pouco definida.

Laver e Trudgill (1979) tecem comentário interessante ao relatarem que o estado psicológico da raiva em inglês geralmente é expresso por uma fonação mais aguda, apresentando um *pitch* e uma *loudness* mais aumentados. Wells, citado por Arruda (2003), comenta que observou, em algumas pesquisas, que flutuações ascendentes podem estar relacionadas a situações de nervosismo ou estresse. O mesmo observou Scherer (1979), em uma das suas pesquisas, quando afirma que a indução do estresse pode levar a um aumento do *pitch*.

Crystal, citado por Argyle (1988), aponta que, quando se utiliza um *pitch* mais agudo em um trecho do discurso, geralmente, a *loudness* encontra-se aumentada também.

### 3.1.2.2 Entonação

---

<sup>16</sup> Gama tonal mais ampla refere-se a um uso maior de semitons no conteúdo verbalizado.

<sup>17</sup> Gama tonal restrita refere-se a um uso restrito de semitons no conteúdo verbalizado.

A entonação está relacionada à musicalidade de nossa comunicação (BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004, p. 32) gerada através de movimentos graduais da altura para cima e/ou para baixo da frequência dominante numa emissão, configurando diferentes curvas melódicas ou entonacionais como as descritas por Gayotto (2002, p. 47): ascendentes – agudizando; descendentes – agravando; mistas, começando com um tom ascendendo e depois descendendo e ao contrário, descendendo e ascendendo; e a monotonal, onde um mesmo tom é mantido na emissão.

A faixa de notas acima e abaixo (geralmente de 3 a 5 semitons) da frequência predominante utilizada em uma emissão compõe o que se denomina de gama tonal (BEHLAU; PONTES, 1995; PINHO, 1998).

Dependendo da curva entonacional que se produza, diferentes sentidos podem se revelar, ajudando a complementar o significado do que está sendo falado. Saber utilizar os recursos de entonação é saber dar vida ao que se fala, fazendo uso de uma variedade de tons que vão dos mais agudos aos mais graves. Segundo Behlau, Dragone e Nagano (2004, p. 32) uma emissão mais musical é geralmente mais agradável.

Para Soares e Piccolotto (1977), as curvas descendentes que se fazem presentes nas orações declarativas ou quando o falante deseja concluir a sua fala, indiciam o interlocutor a se posicionar. Já as ascendentes se relacionam com perguntas realizadas, seguidas de pausa e que devem ser respondidas pelo interlocutor.

Crystal, citado por Argyle (1988), observou, em uma das suas pesquisas, que ao se fazer uma pergunta, o uso de entonação ascendente na última palavra do enunciado confere à pergunta um tom mais amigável. Já uma entonação descendente na última palavra da pergunta confere um tom de desconfiança e hostilidade. Para Cavalcanti (2000) e Diniz (2002), os contornos ascendentes trazem a idéia de expectativa, continuidade, alegria; as descendentes, a idéia de declaração, afirmação e tristeza. Gayotto (2002, p. 50) comenta que os contornos ascendentes, principalmente nas vogais, “[...] sugerem movimentos leves para cima”.

### 3.1.2.3 *Loudness*

Com relação à intensidade, é importante distinguir sons fracos (baixos) de sons fortes (altos). Quando julgamos se um som é considerado forte ou fraco, ou melhor, “[...] a sensação subjetiva da intensidade” é denominada de *loudness* (PINHO, 1998, p. 6).

A intensidade é ideal quando está adaptada a cada tipo de ambiente e a cada contexto (BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004; POLITO, 1997). Para Bolinger, citado por Arruda (2003, p. 23), e Gayotto (2002), pode-se enfatizar uma palavra através do aumento de intensidade, muitas vezes, acompanhada de outros recursos vocais como *pitch* e alongamento.

Muitos professores sentem dificuldade em perceber se estão falando alto ou baixo demais; não têm noção do alcance vocal projetado na sala de aula. Muitos aumentam a intensidade da voz para mascarar ruídos internos da sala de aula ou externos a ela (PLESTCH, 1997, p.

18). Esse mesmo autor ainda assegura que, em se observando professores em início e final de carreira, em geral, pode-se constatar que os primeiros normalmente usam uma intensidade mais adequada de fala, enquanto os outros falam com intensidade mais elevada pelo padrão adquirido nos anos de docência.

Segundo Dragone (2000), a elevação da intensidade da voz é um recurso muito utilizado pelo professor visando a controlar os alunos em sala de aula. Falar com intensidade elevada pode trazer muitos prejuízos às pregas vocais dos professores, ainda mais quando não sabem fazer uso de técnicas adequadas nos momentos em que tal aumento de intensidade se faz imprescindível.

#### 3.1.2.4 *Articulação*

Articulação é o movimento dos órgãos fono-articulatórios produzindo e formando os sons da fala. Para Behlau e Pontes (1995), uma articulação precisa - com movimentos adequados para os diferentes sons, trazendo boa inteligibilidade de fala - proporciona clareza às idéias emitidas.

Já uma articulação imprecisa – sons não perfeitamente produzidos e a fala aparecendo sem uma definição precisa dos sons - pode denotar dificuldade na organização mental, desinteresse em comunicar-se e em ser compreendido. Podem acontecer momentos de inexatidão articulatória temporária, ocasionada por perda de controle emocional em uma determinada situação. Mas, como o próprio nome diz, é temporária. Muitas vezes, isso

ocorre devido a uma falta de domínio do discurso que se está apresentando e/ou falta de conforto na situação de comunicação.

Para realçar situações de fala, pode-se usar a força ou abrandamento da articulação, desde que os sons sejam articulados com precisão e o tónus esteja bem definido tornando a fala inteligível (GAYOTTO, 2002).

#### *3.1.2.5 Velocidade e Ritmo de Fala*

Velocidade e ritmo se relacionam com a agilidade de encadear os diferentes ajustes motores para a nossa fala, através da coordenação entre o controle da corrente de ar e a articulação dos sons (BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004; BEHLAU; PONTES, 1995). Do mesmo modo que a respiração, apesar de possuir uma atividade freqüencial em cada indivíduo, pode apresentar diferentes andamentos devido a fatores psicológicos e mesmo físicos (fluxo sanguíneo, batimento cardíaco), os tempos criados na fala levam a andamentos variados e velocidades rápida ou lenta, determinando ritmos diversos (GAYOTTO, 2002).

O uso de uma velocidade e um ritmo adequados ao contexto e à situação do discurso faz com que a comunicação se torne muito mais efetiva entre locutor e interlocutor. No entanto, segundo Pletsch (1997, p. 20),

[...] quando o ritmo e a velocidade são excessivamente regulares, rígidos e uniformes, tornam a aula artificial e mecânica, não conseguindo atingir o aluno. Outra inadequação é quando o ritmo e a velocidade são extremamente irregulares. Nesta situação confundem o aluno e reduzem a efetividade da comunicação, pois o professor parece ansioso, confuso e descontrolado. Existem professores que normalmente utilizam uma velocidade lenta para falar. Desta forma, os assuntos soam desvinculados, as frases parecem soltas, falta organização de idéias, e a impressão que dá aos alunos é que o professor não tem domínio do conteúdo ou o identificam como alguém lento de ações e de processar

seus pensamentos [...] A velocidade rápida de fala sobrecarrega o aparelho fonatório. O professor não consegue manter a qualidade vocal do início ao fim da mensagem, mostrando sinais de cansaço por não fazer as pausas adequadas à respiração. Conseqüentemente, a mensagem torna-se fragmentada, os pensamentos parecem confusos e a sensação refletida nos alunos é a de que o professor se perdeu no conteúdo, ou omitiu dados do discurso, por estar ansioso e tenso.

Para Schmidt, citado por Arruda (2003, p. 84), “[...] uma velocidade de fala extremamente rápida ou muito lentificada pode influenciar a capacidade de atenção dos alunos e, portanto, sua aprendizagem”.

Conforme descreve Gayotto (2002), o ritmo também está ligado à tonicidade das palavras. Nas palavras de duas ou mais sílabas, a sílaba tônica, normalmente, destaca-se em relação às outras: átonas e subtônicas. Há também palavras que são emitidas fracamente, sem acento, que se apóiam no acentoônico de outro vocábulo da frase. Dessas combinações emergem cadências na fala. A cadência silabada é um recurso vocal e interpretativo que é utilizado, fazendo com que todas as sílabas da palavra sejam divididas e emitidas destacando suas tonicidades, com durações parecidas.

#### 3.1.2.6 *Alongamentos*

Ao se articular uma palavra, pode-se alongar ou encurtar um som ou sílaba. Gayotto (2002, p. 47) refere que “o alongamento é uma duração maior de um segmento de fala, podendo acontecer tanto em vogais como em algumas consoantes [...] está relacionado, entre outras coisas, às modificações de curvas melódicas, ênfases, e à fluência do discurso”.

A partir dos diferentes recursos vocais acima descritos, pude observar como tais parâmetros podem trazer em seu bojo nuances que acarretam intenções ao discurso, diferentes significados e sensações ao ouvinte. Nessa perspectiva, considerei oportuno procurar e estudar trabalhos que falassem sobre como a voz pode, dentro de diferentes contextos, completar o significado do que está sendo dito, tecendo diferentes sentidos à mensagem veiculada.

#### *4. OS DIFERENTES SENTIDOS GERADOS PELA VOZ*

As pesquisas destacadas a seguir, que discorrem sobre o uso de variados recursos vocais causando diferentes impressões naquele(s) que ouve(m) a mensagem veiculada, perpassam tanto a área da Lingüística como da Fonoaudiologia. São distintos os contextos onde a voz é estudada pelos autores relacionados. Assim sendo, optei por anunciar, antes de cada pesquisa ser abordada, o contexto por onde a voz trilhou o seu caminho de significação. Serão aqui descritos sete contextos: conferencista ministrando uma palestra, preparação vocal de atores teatrais, grupos de vivência de voz, professores universitários ministrando aulas para alunos, professores do ensino médio ministrando aulas, locução de telejornalismo e locução publicitária.

##### **4.1 Contexto 1:** Conferencista ministrando uma palestra

Madureira (1992), em sua tese de doutorado, busca analisar, através da análise perceptivo-auditiva e acústica<sup>18</sup>, o papel do som na construção do sentido expressivo no discurso oral através da observação de uma palestra ministrada por um conferencista. A palestra, como a autora declara, por exigir um período discursivo longo por parte do falante, sem a presença de turnos conversacionais, impõe uma performance vocal que prenda a atenção dos ouvintes. Madureira observou modificações do nível da qualidade vocal, volume de voz, velocidade de fala e pronúncia do conferencista, produzindo diferentes funções impressivas no ouvinte.

Segundo a autora, um aumento súbito ou gradual do volume da voz (intensidade alta/baixa) na palestra observada conferiu um efeito dramático a determinadas situações, ajudando a atingir um clímax, ou deu ênfase a determinadas partes do discurso.

A melodia, para a autora, refere-se a padrões de *pitch* que se fazem presentes em unidades lingüísticas sintagmáticas ou frasais. Os efeitos de sentidos veiculados por esses diferentes padrões entonacionais foram: ênfase acompanhada da idéia de insistência, continuidade, determinismo ou consumação e o efeito dramático.

Madureira aponta a ocorrência de dois tipos de pausas: silenciosas e sonoras. Comenta que a pausa ajudou no planejamento do discurso (organização), na construção do suspense e na ênfase. O ritmo silabado é um recurso que, segundo Madureira, conferiu destaque ao

---

<sup>18</sup> Análise perceptivo auditiva – análise da voz baseada no julgamento auditivo do ouvinte (análise mais subjetiva).

Análise acústica – análise da voz realizada pelo uso de máquinas, gerando resultados que são comparados com medidas padrões (análise objetiva).

conteúdo emitido. A autora observou também que o alongamento das vogais em posição tônica serviu, na palestra analisada, para evidenciar palavras que se revestiam de importância num determinado contexto.

No que diz respeito à velocidade de fala, Madureira verificou sua utilização pelo conferencista na veiculação de diferentes sentidos: sinalizando, através de comentários parentéticos<sup>19</sup>, o alinhamento do palestrante como mediador entre o texto produzido por ele e a platéia; dramatizando certas partes do discurso (aumento da velocidade de fala acompanhada de curva melódica ascendente); reiterando partes do discurso e confirmando efeitos enfáticos fazendo com que um trecho de fala tivesse uma velocidade de fala rápida seguido de outro trecho caracterizado pela utilização de outro recurso como o ritmo silábico.

Por último, Madureira comenta sobre processos vistos no quesito pronúncia: a ditongação, o uso de variantes fricativas uvulares, faringais e glotais e de vibrantes uvulares e a omissão do “r” depois de vogal em sílaba final de palavra. Em alguns momentos, quando o conferencista quis sinalizar formalidade ou conferir ênfase ao conteúdo emitido, demonstrando autoridade, a forma ditongada [ow] foi utilizada. Em outros, quando quis veicular informalidade, a forma [o] foi a mais usada. Em alguns trechos, quando sua fala se tornava muito enfática, a forma alongada [o:] foi mais usada do que a ditongada.

---

<sup>19</sup> Segundo Madureira (1992, p. 108), os comentários parentéticos “expressam observações que ocorrem ao falante (conferencista) na ocasião da palestra. Este dirige-os diretamente ao público, interrompendo, momentaneamente, o texto que vinha desenvolvendo”

A fricativa uvular e a fricativa glotal, geralmente alongadas, foram usadas em posição final de palavra depois de vogal e antes da pausa quando a fala do palestrante tornou-se enfática, posicionando-se o falante como autoridade. Já a variante fricativa faríngea foi utilizada para sinalizar ênfase extrema. As variantes vibrantes seguidas de ruído fricativo foram utilizadas em posição inicial de sílaba na fala extremamente enfática. A omissão do “r” ocorreu, geralmente, em momentos mais informais da palestra.

Madureira (1992) pontua que não existe uma relação biunívoca entre recursos fônicos e efeitos de sentido - um mesmo recurso fônico pode ser usado para veicular diferentes efeitos (por exemplo, a voz sussurrada pode expressar recriminação, sensualidade, confiança) ou ainda um determinado sentido ser expresso por diferentes recursos fônicos (por exemplo, a ênfase ser veiculada através de um ritmo silabado, alongamento da vogal tônica, pausa).

No entanto, a autora comenta que, a partir da análise da palestra, foi possível identificar categorias repetitivas na fala do conferencista delineando configurações fônicas distintas. Tais categorias foram descritas baseando-se nos padrões melódicos descritos por Bolinger<sup>20</sup>, citado por Madureira (1992), no modelo teórico descrito por Laver<sup>21</sup>, citado por Madureira (1992), e no uso de outros recursos sonoros.

---

<sup>20</sup> Bolinger, citado por Madureira (1992), descreve os contornos entonacionais do inglês falado através de distintos padrões melódicos que determinam diferentes acentos marcados por variações do *pitch*.

<sup>21</sup> O modelo teórico proposto por Laver, citado por Madureira (1992), define uma nomenclatura para diferentes tipos de qualidade vocal baseando-se nos níveis articulatório, fisiológico, acústico e auditivo constituintes, para ele, de diferentes tipos de vozes.

Na palestra analisada por Madureira, a fala enfática apareceu apresentando movimentos vigorosos dos articuladores, alteração brusca de *pitch*, padrões melódicos ecoativos<sup>22</sup>, alongamentos e variantes segmentais salientes. O falante posicionou-se como autoridade. Já na fala tensa, que se relacionou com expressões de tensão, angústia, raiva, desespero, exasperação, indignação etc, observou-se elevação da laringe, falsetto<sup>23</sup>, voz rascante<sup>24</sup> e tensa<sup>25</sup>. A fala distensa relacionou-se com movimentos brandos dos articuladores, ausência de ditongação, ausência de “r” em formas infinitivas e voz relaxada<sup>26</sup>. O falante encontrava-se na posição de mediador.

Por último, Madureira apontou a voz dramática, que se caracterizou por um volume de voz alto, presença de pausas dramáticas e alteração contínua do *pitch*, colocando o falante na posição de comunicador.

Madureira (1992) finaliza sua pesquisa comentando que a riqueza de recursos fônicos, observada no conferencista, demonstra a importância que tais parâmetros têm na construção do sentido conferido ao discurso verbal.

#### 4.2 Contexto 2: Preparação vocal de atores teatrais

---

<sup>22</sup> O padrão ecoativo, segundo Madureira (1992, p. 132), caracteriza-se pela repetição de unidades lingüísticas com alterações coincidentes de *pitch*. “O efeito de sentido veiculado é o de ênfase, ênfase esta acompanhada de uma idéia de insistência ou continuidade” (MADUREIRA, 1992, p. 132).

<sup>23</sup> Para Madureira (1992, p. 117), o falsetto, segundo o modelo proposto por Laver, caracteriza-se auditivamente por um “[...] som muito estridente e metálico”.

<sup>24</sup> A descrição para voz rascante em Madureira (1992, p. 117), de acordo com o modelo de Laver, é caracterizada auditivamente por um som “[...] estridente e metálico”.

<sup>25</sup> Madureira (1992, p. 114) comenta que a voz tensa, segundo modelo proposto por Laver, é caracterizada auditivamente por uma voz “[...] forçada, metálica, estridente, penetrante ou aguda”.

<sup>26</sup> A descrição para voz relaxada em Madureira (1992, p. 116), a partir do modelo proposto por Laver, configura-se auditivamente pela “[...] impressão de voz abafada, obscura e monótona, que não se projeta”.

Gayotto (2002) comenta que o fonoaudiólogo pode contribuir na preparação de atores teatrais, no que diz respeito à construção vocal de diferentes personagens, ensinando a fazer uso de diversos recursos vocais. Afirma que “assim como o corpo carrega as *características cênicas* na ação física, a voz também, na *ação vocal*, conduz intenções, objetivos e situações” (GAYOTTO, 2002, p.41). Para a autora, o uso de determinados recursos vocais relacionados a um determinado momento cênico dá vida ao personagem, refletindo e modelando diferentes situações cênicas.

Em sua tese de doutorado em 1996, que se transformou em livro em 2002, a autora trabalhou com diferentes atores a composição de seus personagens no que diz respeito à voz. Para tanto, fez uso de marcações vocais nos textos escritos, utilizadas para treino das falas dos personagens pelos atores. As notações vocais foram feitas em cima das pausas respiratórias e das palavras-chave do texto, chamadas de ênfase, palavras estas que segundo Stanislavski, citado por Gayotto (2002, p. 44), conferem “[...] a alma, a essência interior, o ponto culminante do subtexto [...] um acento pode indicar afeição ou maldade, respeito ou desprezo, fraqueza ou esperteza, pode ser ambíguo, sarcástico”. Diferentes recursos como intensidade, pausas, curvas melódicas, articulação, alongamento, velocidade e silabação foram utilizados para dar ênfase às palavras-chave do texto.

Gayotto (2004) escreve sobre um trabalho de treino vocal que fez com uma atriz, mostrando como as diferentes nuances vocais foram ajudando a compor um personagem que se relacionava na peça com os elementos da natureza: terra, ar, fogo e água. A autora comenta:

[...] as falas em estado de água e ar são normalmente trabalhadas em altura médio-aguda subindo para o agudo, passando uma sensação de serem mais flexíveis e leves; as falas em estado terra e fogo são médio-graves descendo para o grave, de energia mais pesadas/fortes e mais enfáticas (GAYOTTO, 2004, p. 169).

A autora deixa claro que isso não define que o *pitch* agudo não possa ser colocado em emissões, por exemplo, fogo ou terra. Comenta que estudos propondo tais analogias estão apenas começando, sendo sua pretensão pesquisar, futuramente, múltiplas possibilidades de manifestação vocal.

Com o livro de Gayotto em 2002, aflora-se a importância do estudo da expressividade oral na perspectiva da fonoaudiologia no trabalho com os atores, contribuindo na construção de variados sentidos, ajudando a personificar diversos personagens.

#### 4.3 Contexto 3: Grupos de vivência de voz

Chun (2000), em sua tese de doutorado, observa as modificações vocais de dois sujeitos que emergem de diferentes situações interacionais. Tais sujeitos (um aluno e um professor de um curso de graduação em Fonoaudiologia) tiveram suas vozes analisadas (tanto no nível perceptivo-auditivo como através de análise acústica) participando de dois diferentes “grupos de vivência de voz”<sup>27</sup>. Em um dos grupos, no dia escolhido para a gravação das

---

<sup>27</sup> Segundo Chun, os grupos denominados de “grupos de vivência de voz” aconteciam numa cidade do interior de São Paulo e eram compostos por pessoas que queriam conhecer mais suas próprias vozes e otimizá-las. Tinham em média de 12 a 15 participantes e eram realizados uma vez por semana com duração em cada encontro de 1 hora e meia. Grupos com o mesmo objetivo de trabalho existiam também num curso de graduação em Fonoaudiologia, nesta mesma cidade, funcionando como estágio para os alunos do curso. Nesses grupos, os alunos atuavam como coordenadores, em duplas ou trios, trabalhando com pessoas que

vozes dos participantes<sup>28</sup>, um aluno atuou como coordenador de um grupo e, no outro, o próprio professor atuou como coordenador. Foram propostas quatro situações para os participantes dos diferentes grupos trabalharem: conversação livre, discussão a partir da leitura de um texto, dramatização de uma situação de trabalho e comentários sobre a voz nas referidas atividades.

No momento da seleção dos trechos de fala para análise dos dados, Chun (2000) teve como critério a escolha de alguns enunciados que ocorressem em contextos distintos. Para isso, selecionou em cada grupo diferentes situações que fizeram emergir mudanças vocais nos dois sujeitos analisados. O sujeito 1 apresentou mudanças vocais nas situações em que se colocou na posição de coordenador do grupo. Em outro momento, foram observadas modificações vocais, quando se posicionou, numa dramatização, como um personagem (cliente) e, por último, quando se colocou como o próprio aluno (tal análise foi feita a partir do outro grupo de vivência onde o sujeito 2 foi o coordenador e professor do sujeito 1). O sujeito 2 apresentou mudanças vocais quando se posicionou como coordenador e como mãe, na situação de dramatização.

A autora observou que o primeiro sujeito não apresentou mudanças de *pitch* em diferentes momentos interacionais. Já o segundo sujeito apresentou modificações de *pitch*, quando se colocou no papel de professora (*pitch* mais grave) e, depois, quando se colocou no papel de mãe (*pitch* mais agudo). Quando o primeiro sujeito se posicionou como coordenador do

---

queriam aprimorar suas vozes, supervisionados por professores especializados na área da voz. Em outros momentos, os próprios alunos vivenciavam a experiência de conhecer e ter maior domínio de suas próprias vozes, sendo coordenados por seus professores.

<sup>28</sup> Chun relata que as gravações com os participantes foram realizadas em um estúdio de áudio numa sala acusticamente tratada. No dia da gravação, a pesquisadora ficou numa sala contígua junto com o técnico de som, acompanhando a gravação externamente, através de um painel de vidro.

grupo, a velocidade de fala lentificou-se. Além disso, o número de pausas foi inferior aos outros contextos analisados. A articulação manifestou-se bastante clara. As palavras enfatizadas<sup>29</sup> e o *pitch accent*<sup>30</sup> foram recursos pouco utilizados em comparação com outros trechos de fala analisados. Quando fez uso destes últimos recursos, ênfase e *pitch accent*, foi para dar destaque às palavras-chave do tópico a ser discutido pelo grupo. Chun (2000, p. 199) coloca que, provavelmente, para este sujeito o papel<sup>31</sup> de coordenador esteja relacionado a uma “[...] voz de comando [...] liderança”, sendo os recursos vocais por ele utilizados causadores de tal impacto no ouvinte.

Em um segundo momento interacional, o primeiro sujeito dramatizou uma atividade no grupo, colocando-se na posição de um cliente que pede informações. Observou-se o uso significativo de um maior número de pausas, conferindo clareza e inteligibilidade à fala. Os parâmetros vocais, ênfase e *pitch accent*, apesar de pouco produtivos, foram um pouco mais usados por esse sujeito nessa situação do que quando se colocou como aluno ou coordenador. Chun (2000, p.201) chama a atenção para o fato de que, provavelmente, a pouca utilização dos recursos vocais, com exceção das pausas, esteja vinculada à representação de um personagem por parte do sujeito, conferindo a esse “[...] uma menor preocupação com seu desempenho na fala ou com a demonstração de suas habilidades como falante”. O uso das pausas seria o recurso necessário a uma posição de cliente

---

<sup>29</sup> Para Crystal, citado por Chun (2000, p. 91), “a ênfase é conseguida, tornando-se uma sílaba na palavra ou uma palavra no grupo ou um grupo de palavras em um contexto maior e assim por diante, mais proeminente do que os outros”. Bolinger, citado por Chun (2000, p. 91), coloca “[...] que proeminência envolve uma questão de figura-fundo”. Será proeminente uma palavra emitida com *pitch* agudo se o fundo for realizado com *pitch* grave. No trabalho de Chun, as palavras foram enfatizadas através do uso de um ou dois recursos vocais: presença do alongamento com ou sem aumento do *pitch*.

<sup>30</sup> *Pitch accent*, segundo Laver, citado por Chun (2000), relaciona-se com variações de *pitch* tornando a sílaba tônica de uma palavra mais proeminente.

<sup>31</sup> Chun (2000) deixa claro que a representação que o sujeito tem da sua voz em um determinado contexto engloba a situação vivenciada no momento, além de aspectos como os sociais, culturais e históricos.

representada por esse sujeito como aquele que pede informações, conferindo clareza e inteligibilidade à fala.

Na terceira situação analisada com o primeiro sujeito, este se colocou na posição de aluno. O uso de uma velocidade de fala aumentada foi a principal mudança observada. Segundo Chun, o uso desse recurso está relacionado à tentativa do sujeito de garantir sua participação na situação interacional com o professor (demonstrando verbalmente o quanto sabe para o professor), uma vez que houve muitas tentativas de inserção dos outros participantes do grupo na discussão com o professor. É importante ressaltar que o trabalho vivenciado pelo sujeito 1, nesse momento, foi ler um texto com os outros componentes do grupo e depois discuti-lo com a coordenadora (professora) e os demais participantes.

O sujeito 2, na posição de coordenador, fez uso de maneira similar ao sujeito 1, na mesma posição, de uma produção vocal com velocidade lenta, poucas pausas, e utilização pequena de palavras enfatizadas e do recurso denominado *pitch accent*. A autora comenta que a preocupação de ambos os sujeitos pareceu residir na clareza e inteligibilidade da fala, como forma de garantir a atenção e a compreensão por parte dos ouvintes do conteúdo ministrado.

No último trecho analisado do sujeito 2, a coordenadora do grupo propôs uma dramatização onde fez o papel da mãe de uma criança com dificuldades de fala. Segundo Chun (2000), o sujeito apresentou uma velocidade de fala lenta como quando se posicionou como professora. No entanto, foi observada uma produção vocal marcada por um uso mais

constante de palavras enfatizadas, presença mais produtiva do *pitch accent* e uma maior ocorrência de pausas quando representou o papel de mãe.

Para Chun (2000, p. 205), apesar da situação se constituir como uma “elocução fabricada”, uma situação de dramatização, os diferentes recursos vocais fluíram “naturalmente”, fazendo o sujeito 2 usar uma entonação bem marcada, devido à representação que tal sujeito possivelmente tem do papel de ser mãe. Chun (2000, p. 216) conclui seu trabalho constatando a existência de “[...] variação nas vozes dos sujeitos (estudados) na interação social ou, em outras palavras, como a interação transforma a voz [...]”.

Refletindo sobre a relação professor-aluno, percebo a importância da voz transformando diferentes momentos interacionais em sala de aula. Compreendendo a interação como momento de troca entre os indivíduos, de ressignificação, de quebra de paradigmas, imagino como a voz do professor e a do aluno, com suas diferentes nuances, pode facilitar ou não a construção de um processo ensino-aprendizagem mais efetivo.

#### 4.4 **Contexto 4:** Professores universitários ministrando aulas para alunos

Servilha (2000, p. 213), em sua tese de doutorado, traz contribuições significativas para a questão da voz analisada dentro de uma perspectiva social, buscando “[...] resgatar o papel da voz na interação, por meio do diálogo, e ressignificá-la”. Para essa autora, não se pode analisar a voz desvinculada da linguagem ou mesmo da audição e da fala. O sujeito é único, não pode ser focado de forma isolada, limitada. Partindo desse pressuposto, ao focalizar a

voz enquanto atividade discursiva, a autora procurou observar e analisar a voz de três professores universitários durante atividades em sala de aula com seus alunos.

A autora constatou que os três professores apresentaram diferentes nuances vocais, a depender da situação que estavam vivenciando em sala de aula. Conforme pontua, as vozes dos diferentes professores variaram do agudo para o grave (e vice-versa), do forte para o fraco (e vice-versa), do lento para o rápido (e vice-versa), ajudando a constituir diferentes significações em sala de aula.

Comenta Servilha que todos os professores analisados fizeram uso de perguntas dirigidas aos alunos que podiam ser consideradas convites<sup>32</sup> para que os estudantes ocupassem ativamente seus turnos no diálogo. Estas perguntas foram denominadas de interrogativas clássicas que são caracterizadas por uma inflexão na voz realizada por uma curva ascendente, agudizando a voz, acompanhada de uma pausa (SERVILHA, 2000, p. 77), evidenciando a espera pela resposta do aluno.

Muitas dessas interrogativas, nas aulas analisadas, foram perguntas elaboradas pelos professores, que requeriam respostas curtas, muitas vezes confirmação ou discordância de determinado assunto e que previam que o turno discursivo voltasse para o professor. A participação do aluno era pontual, apenas para fazê-lo manter contato com o professor, demonstrar que prestava atenção ao conteúdo ministrado, e evidenciar que havia

---

<sup>32</sup> As palavras sublinhadas nesta secção significam que foram utilizados tais grifos nas mesmas palavras escritas no texto original da autora.

compreendido o assunto. Quando o aluno respondia o esperado pelo professor, este fazia, segundo Servilha (2000), uso de curvas exclamativas.

Para Servilha (2000), é importante frisar que existem perguntas utilizando tal interrogativa que se propõem a favorecer um espaço de discussão, a confrontar idéias entre professor e aluno, estabelecer uma rede de significações, construir e reconstruir conhecimento. A partir das respostas do aluno, o professor, muitas vezes, amplia, reorganiza e transforma a sua própria resposta, ou até questiona a resposta dada pelo estudante, fazendo-o rever sua forma de pensar e, a partir de um movimento de vai e vem entre professor e aluno, construir e reconstruir significações. Esse tipo de mediação, observada entre professor e aluno, também foi vista nos professores analisados por Servilha (2000).

Segundo a pesquisadora, os professores fizeram uso de uma variedade de interrogativas, muitas vezes, não acompanhadas de pausas, que tiveram como principais objetivos: problematizar um assunto, fazer os alunos refletirem, despertar a curiosidade, prestar esclarecimento, confirmar informação, enfatizar um dado do discurso, manter contato (para perceber se os alunos estavam ouvindo o professor e compreendendo o assunto dado) e fazer os alunos prestarem atenção. Comenta ainda que tais interrogativas, não fomentadoras do diálogo, foram verbalizadas pelos professores com curvas melódicas pouco ascendentes.

Servilha pontua ainda que a distância física (professor-aluno) parece ser um fator que dificulta a viabilização da relação dialógica e da interação professor-aluno em sala de aula, imprescindíveis para uma relação ensino-aprendizagem mais efetiva. Em sua pesquisa, constatou e nos explicita que o aluno que estava mais próximo do professor perguntou mais

do que o que estava mais distante, talvez por conseguir manter contato visual com o professor e, desta forma, sentir-se mais à vontade. Além disso, não precisou elevar muito a intensidade da voz para conseguir ser escutado pelo professor. A autora infere que o aluno, ao sentir a aproximação física do professor, preocupou-se em sinalizar seu interesse pelo assunto, ou mostrar que estava acompanhando a explanação dada, chegando a questionar o professor, algumas vezes, para corresponder à imagem de ser um bom aluno.

É ainda de Servilha o comentário sobre o fato de que o aumento do ruído na classe pelos alunos poder ter sido causado pela distância física, uma vez que os estudantes, quando faziam perguntas para o professor, faziam uso de uma voz muito fraca, o que levava os alunos mais distantes a não ouvirem as perguntas feitas e, dessa maneira, se dispersarem com maior facilidade.

Outra razão para o aumento do ruído, a partir das suas análises, diz respeito a momentos em que o professor dirigiu seu corpo, seu rosto, sua voz para uma pequena parte dos alunos. Os outros alunos, por não ouvirem o que o professor estava falando, ou por se sentirem negligenciados por este, retirados do jogo dialógico, acabavam por estabelecer conversas com outros colegas.

Servilha (2000) coloca uma interrogação nesses comentários. Questiona se há realmente um desinteresse dos alunos por não conseguirem seguir o diálogo, ou seria o tema proposto pouco estimulante ou ainda, se, por não conseguirem manter contato com o professor, recorriam ao colega mais próximo, para este ser seu interlocutor e discutirem juntos as colocações em pauta. Vale salientar uma consideração da autora, pontuando que muitas

falas dos alunos, durante suas análises, soaram inaudíveis, acabando por quebrar o jogo dialógico entre professor e aluno, já que os professores pareciam não escutar as intervenções dos alunos.

A partir desse enfoque, observo como diferentes variações vocais - falar praticamente sem som (fala inaudível), fazer uso de uma voz que não ressoa para a classe como um todo - contribuem para o não estabelecimento de uma relação dialógica mais efetiva entre professor e aluno.

Um outro ponto importante evidenciado na pesquisa dessa autora diz respeito à predominância do silêncio dos alunos nas aulas analisadas. Observou-se, no entanto, que, embora, na maior parte das vezes, o discurso do professor tenha se sobressaído em relação ao dos alunos, este não foi dominador a tal ponto que determinasse quando e como o aluno iria falar. “A voz não é estática, mas é viva e dinâmica, constituída nas relações intersubjetivas concretas” (SERVILHA, 2000, p. 83). Muitas regras, colocações verbais e não-verbais, já previamente e culturalmente estabelecidas, mudam, modificam-se, anulam-se, no momento interacional (CAJAL, 2001).

Em um dos exemplos trazidos por Servilha (2000, p. 141), um dos professores, após uma interrupção feita por um dos alunos, muda sua voz que estava afirmativa, enquanto explanava sobre um determinado assunto, para uma voz soando exclamativa, ao elogiar o aluno por ter feito uma pergunta que, segundo o professor, seria inteligente. Evidencia-se, com este exemplo, que a voz do professor elicia a voz do aluno, mas, ao mesmo tempo, a

voz do aluno muda o trajeto do discurso do professor. Numa relação em que dois ou mais estão envolvidos, a atitude de um sempre repercute na do outro.

Em seu trabalho, a autora explica que os alunos por ela observados tentaram, algumas vezes, ocupar os turnos dialógicos de diferentes maneiras. Tais interferências relacionaram-se tanto a questões circunstanciais como a dúvidas quanto à decifração do que estava escrito na lousa, dia de entrega de trabalhos etc., como, em poucas vezes, a questões relacionadas à compreensão do conteúdo. Observou uma variedade de formas de os alunos se inserirem no jogo dialógico a depender do professor e do contexto. Houve momentos de intervenção, interrupção e complementação, sendo a primeira mais brusca, mais rápida, de certa forma mais agressiva, caracterizando-se como uma entrada abrupta da voz do aluno no discurso do professor, enquanto a segunda se realizou de forma mais suave, mais lenta, já que os professores deixavam espaço para o aluno se colocar, não sendo necessário elevar a intensidade da voz de forma acentuada para ser ouvido, ou concorrer com os professores em busca de um momento para conseguir falar.

A complementação foi outra forma de intervenção do aluno na voz do professor. Isso aconteceu quando o professor fez uma pausa em seu discurso, possivelmente para organizar seu próprio pensamento e, nesse momento, o aluno assumiu o turno complementando o que o professor estava dizendo. Ocorreu o fato de o aluno realizar esse tipo de intervenção também quando o professor falou mais devagar ou prolongou os sons finais de seu discurso, gerando lacunas onde o aluno se inseriu.

Por último, a autora frisa que os professores universitários do seu estudo nem sempre responderam prontamente às perguntas dos alunos. Lista algumas explicações para tal fato: não querer adiantar o assunto em pauta, não querer dispersar a sala, querer retornar para o seu discurso que foi interrompido com a interpelação do aluno, achar que a resposta para o aluno seria contextualizada no tema da aula em curso, e ainda, um último fator que seria a subestimação do potencial do aluno: ele não é capaz de fazer associações de forma diversa daquela que pensa o professor.

Em contrapartida, em um estudo realizado por Cajal (2001) com crianças de pré-escola, num contexto em que os alunos faziam solicitações ancoradas nos tópicos referentes ao conteúdo escolar, diferentemente dos resultados da pesquisa de Servilha (2000), estes respondiam prontamente aos questionamentos dos estudantes. Segundo Cajal (2001), tal ação do professor está de acordo com o que se espera de um professor nessas séries, pois nessa fase escolar existe uma prioridade na construção da linguagem da criança e situações onde a criança interaja verbalmente com o professor funcionam como um efetivo exercício da linguagem.

Observando as considerações de Servilha (2000) e Cajal (2001), parece delinear-se, com o ingresso nas séries mais avançadas, um distanciamento da escuta da voz do aluno pelo professor.

#### 4.5 **Contexto 5:** Professores do ensino médio ministrando aulas

Arruda (2003) analisa trechos gravados da fala de professores (ministrando diferentes aulas) do ensino médio de um colégio particular e solicita aos alunos de um curso de pedagogia que julguem os trechos gravados quanto à expressividade oral.

Os recursos vocais presentes na fala gravada dos professores foram analisados por quatro fonoaudiólogos. Posteriormente, tanto as apreciações dos alunos quanto as análises por parte dos fonoaudiólogos foram correlacionadas.

Através da observação dos alunos, uma das professoras foi eleita preferida por apresentar fala clara, objetiva, com boa dicção, sendo sua fala considerada motivante, agradável, que prendia atenção do estudante. Através das análises auditivas feitas pelos fonoaudiólogos foi possível observar na fala dessa professora o emprego equilibrado de pausas e o uso de articulação precisa, transmitindo organização, objetividade e clareza à mensagem veiculada. A velocidade de fala variou de média para rápida, sendo utilizada como recurso enfático, ajudando a prender a atenção do aluno. Tanto a variação na velocidade quanto a direção do *pitch* utilizadas corretamente no final dos enunciados relacionaram-se também com a clareza e objetividade do assunto veiculado.

Arruda (2003, p.80) afirma, a partir da leitura de diferentes autores, que variações do *pitch* sugerem “[...] pistas de continuidade e não continuidade ou finalização das idéias em um enunciado, diferenciando as sentenças declarativas das interrogativas, e, portanto, contribuindo para dar sentido, significado à fala”.

As palavras enfatizadas se fizeram presentes através de recursos como *pitch* ascendente, alongamento de sílaba e elevação da *loudness*, transmitindo ao ouvinte a impressão da fala da professora ser motivante, agradável e mantenedora da atenção do aluno. Observou-se ainda repetição de padrões melódicos<sup>33</sup>, sendo usada como recurso de ênfase, passando a idéia de insistência ou continuidade da fala, o que ajudou a canalizar a atenção dos alunos.

No entanto, Arruda (2003) faz uma ressalva: dos seus professores informantes, as repetições de padrões melódicos tanto ajudaram no delineamento de uma fala motivante, como no caso da professora acima citada, quanto passaram a idéia de uma fala desmotivante ou ainda transmitiram a idéia de hesitação na fala de outros professores. Podemos inferir, com base em tal afirmação, que um recurso vocal só vai ganhar significado, transmitindo determinada impressão ao ouvinte, após observação e conhecimento da situação interacional: do contexto, das pessoas que compõem o contexto e da forma de interação existente entre elas.

A pesquisa constatou que o falar rápido de um dos professores, associado ao uso restrito de pausas breves e à falta de coerência na direção do *pitch* para concluir alguns enunciados, levou os alunos a terem uma impressão desagradável e desinteressante do modo de falar deste professor, o que pode, inclusive, ter prejudicado a apropriação do conteúdo pelos alunos.

---

<sup>33</sup> A repetição de padrões melódicos foi analisada pela autora como sendo a repetição de variações semelhantes de *pitch* em sílaba tônica de palavras que compõem um mesmo enunciado associado, nesta pesquisa, ao alongamento desta mesma sílaba.

A autora comentou ainda que, analisando a fala de outro professor, observou que este passou impressões negativas de sua voz para os alunos. Segundo os ouvintes-julgadores, o professor “[...] gritou, não se expressou bem, falou muito alto, com voz estridente e aguda sendo sua voz considerada autoritária, desagradável e irritante” (ARRUDA, 2003, p. 86).

A elevação da *loudness*, apesar de ser utilizada como recurso de ênfase, quando exagerada, como no caso desse professor, sinalizou situação estressante, pois o professor estava tentando colocar disciplina, chamar a atenção dos alunos na sala de aula e se fazer compreender. Esses momentos estressantes contribuíram também para uma emissão com qualidade vocal estridente. Segundo a autora, tal qualidade de voz contribui muito para a impressão que os alunos tiveram da voz desse professor: “[...] desmotivante, desagradável e desinteressante, transmitindo insegurança e hesitação” (ARRUDA, 2003, p. 89).

Um outro recurso utilizado por este professor foi a pausa longa e os alongamentos maiores de partes dos enunciados (quando comparado com os alongamentos feitos por outros professores analisados), contribuindo na impressão pelos alunos de insegurança e hesitação.

Arruda (2003) conclui seu trabalho confirmando que foi possível observar que o modo de falar dos professores influenciou de maneira positiva e negativa os alunos, sendo a velocidade de fala, a pausa, a qualidade da voz e a intensidade vocal, recursos vocais decisivos na ordem da escolha de preferência dos professores.

#### 4.6 Contexto 6: Locução de telejornalismo

Cavalcanti (2000), em sua dissertação de mestrado, traz contribuições sobre o uso dos recursos vocais (analisados tanto através da percepção auditiva como da análise acústica) delineando sentidos diferentes ao ser comunicado por um apresentador de telejornalismo os resultados de duas partidas de futebol. O apresentador emitiu duas notícias<sup>34</sup>, sendo que, na primeira parte da primeira notícia, as palavras usadas foram praticamente às mesmas da primeira parte da segunda notícia, mudando apenas os dois últimos vocábulos dos dois primeiros trechos de fala. Foi somente na segunda parte da primeira notícia que o apresentador verbalizou o resultado de um jogo que geraria alegria para a maioria dos torcedores (Brasil ganhou o jogo), enquanto no segundo, o resultado geraria tristeza para a maioria dos torcedores do futebol brasileiro (Brasil perdeu o jogo). Foram feitas entrevistas com diferentes ouvintes para averiguar se estes, ao escutarem somente o primeiro trecho de fala das duas notícias, conseguiam antecipar o resultado dos jogos. A pesquisadora constatou que 72% dos ouvintes confirmaram que a primeira notícia passava alegria, e a segunda transmitia tristeza.

---

<sup>34</sup> Primeira notícia: A seleção brasileira jogou hoje contra a Itália (primeiro trecho de fala) / o time brasileiro deu uma goleada quatro a zero (segundo trecho de fala). Segunda notícia: A seleção brasileira jogou hoje contra a Argentina (primeiro trecho de fala) / o time Argentino deu uma goleada quatro a zero (segundo trecho de fala).

Cavalcanti (2000) pontua que, a partir das análises da fala do apresentador, foi possível observar, dentre outros pontos, que a presença de contornos melódicos ascendentes (em direção ao agudo), observados na primeira notícia, relacionaram-se com expressão de alegria e expectativa, já as descendentes (em direção ao grave), observadas na segunda notícia, com tristeza e afirmação, aspectos que facilitaram a identificação pelos entrevistados dos diferentes sentidos veiculados pelos primeiros trechos de fala das duas notícias.

Com essa pesquisa, afirma-se mais uma vez a importância dos recursos vocais contribuindo na significação de diferentes mensagens pelo ouvinte. De forma análoga, a voz do professor com suas diferentes nuances pode trazer, para dentro da sala de aula, momentos de alegria, expectativa, tristeza e afirmação.

#### 4.7 Contexto 7: Locução publicitária

Diniz (2002) observou os recursos vocais (análises feitas tanto em nível perceptivo-auditivo como acústico) utilizados por profissionais locutores que, ao emitirem um texto de uma propaganda institucional<sup>35</sup>, conseguiram prender a atenção de ouvintes leigos e convencê-los sobre o conteúdo da mensagem veiculada. Alguns dos recursos mais efetivos utilizados pelos locutores buscando tal intento foram: variações no uso de curvas melódicas

---

<sup>35</sup> A propaganda institucional era: “Se você tem mais de 65 anos, vacine-se contra a gripe e o tétano. Você tem muito que fazer ainda. Velho é o seu preconceito”.

ascendentes (transmitindo expectativa, continuidade) e descendentes (afirmando, declarando), alongamento de palavras-chave e uso de pausas destacando partes do texto.

A autora identificou que, dentre os sujeitos analisados, um locutor foi considerado o mais bem conceituado, apresentando um *pitch* mais grave nas suas emissões, clareza no momento de se expressar (fala articulada) e uma velocidade de fala considerada normal (nem lenta, nem rápida). Comenta também que uma velocidade de fala rápida prejudicou a clareza da fala dos locutores. O mesmo aconteceu quando a velocidade de fala acelerada veio associada a uma fala pouco articulada.

Em outro trabalho com locução publicitária, Medrado (2002) analisa auditivamente e acusticamente as vozes de locutores e não locutores, lendo um mesmo texto comercial, e observa que ambos os grupos usaram a pausa silente com objetivo de organizar e enfatizar o texto comercial. Entretanto, houve um uso mais homogêneo dessas pausas durante a emissão do texto pelos locutores e utilização mais sistemática do *pitch* grave durante suas verbalizações. A presença de gama tonal mais ampla foi também verificada neste grupo durante a leitura do texto, conferindo uma característica mais “[...] atraente, expressiva e bonita” (MEDRADO, 2002, p. 60) à voz dos locutores.

A autora comenta que, quando se pensa na voz para locução publicitária, uma voz que precisa vender um produto e convencer o cliente, parece existir, um “*habitus vocal*” entre os locutores (uso de um *pitch* mais grave, entonação com gama tonal mais ampla,

pausas...), parâmetros que se fossem modificados confundiriam o ouvinte, não gerando os efeitos esperados de uma locução publicitária e tampouco sendo reconhecido como tal (MEDRADO, 2003, p. 63-64).

Tomando esse raciocínio para a figura do professor, podemos pensar: será que existem pistas contextuais na voz dessa figura que remetam à categoria profissional de ser professor? Como diz Ferreira (1999, p. 75),

os professores desconhecem sua produção vocal, provavelmente por falta de informação no período de formação dos mesmos, de assessoria na admissão profissional ou no decorrer de sua atuação profissional [...] Não se tem “modelos” ou uma “cultura” como acontece entre os locutores.

A ausência de um modelo vocal por parte do professor, durante uma interação face a face, pode ser algo positivo, já que a homogeneização de padrões vocais tende a anular as singularidades de cada professor, podendo fazer com que a sua fala, na interação, soe artificial. Para trabalhar com o professor, é importante conhecê-lo, saber sua história de vida, seu jeito de ser, observar sua atuação em sala, para, junto com ele e, a partir do que ele traz, construir, reconstruir ou aprimorar performances vocais mais efetivas, favorecendo uma melhor interação professor-aluno em classe. Como diz Bloch (2003, p. 43), “a comunicação perfeita é a voz de cada um, utilizada da melhor maneira”.

Pude compreender, a partir dos diversos autores citados, a importância das nuances vocais dando diferentes significados à mensagem veiculada, passando diferentes impressões para os ouvintes em diferentes contextos, transmitindo momentos de alegria, expectativa, tristeza, afirmação, autoritarismo entre tantas outras sensações. Voz que, como diz Gayotto

(2002), é uma ferramenta de primeira necessidade para os mais diferentes profissionais que têm nela um dos seus principais instrumentos de trabalho, podendo interagir, de maneira mais ou menos efetiva, com as situações vividas no dia-a-dia.

Voz que compõe e viabiliza a interação face a face, que revela para o ouvinte a intenção do falante em determinado momento do discurso e que, provavelmente, faz diferença na construção de diálogos mais ou menos simétricos<sup>36</sup> e assimétricos<sup>37</sup> durante uma conversação. Nesse sentido, a sala de aula, lugar onde freqüentemente se estabelecem interações assimétricas entre professor e alunos, deve ter na voz de seus interlocutores a complementação para a significação do discurso em construção. Discurso geralmente autoritário que, como diz Santos (1999, p. 7), apresenta “[...] o professor como agente exclusivo e direcionador do saber, além de responsável pelo controle da interação”.

Apesar de as relações de poder entre professor e aluno, com ênfase no autoritarismo do professor, aparecerem freqüentemente em sala de aula, acredito, como professora, que outras práticas discursivas, mais próximas da dialógica, podem nortear o processo ensino-aprendizagem nesse espaço de vivência, tornando-o muito mais efetivo. Dessa maneira, não resta dúvida que a voz, como componente básico da interação, parece integrar-se tanto a práticas discursivas mais autoritárias como mais dialógicas em sala de aula, complementando a significação e a intenção dadas pelo falante.

---

<sup>36</sup> Segundo Galembeck (1993, p. 60) na simetria “ambos os interlocutores contribuem para o desenvolvimento do tópico conversacional”.

<sup>37</sup> Na assimetria “um dos interlocutores desenvolve o tópico; o outro “vigia” ou “segue” o seu parceiro” (GALEMBECK, 1993, p. 60).

Buscando relacionar os recursos vocais utilizados, principalmente, pelo professor, com diferentes práticas discursivas em sala de aula, percebo oportuno, nesse momento, passar a desvelar o que diferentes autores comentam sobre o discurso em sala de aula.

## **5 PRÁTICAS DISCURSIVAS ESTABELECIDAS ENTRE PROFESSOR E ALUNO EM SALA DE AULA**

Como professora de um curso de graduação em fonoaudiologia e tendo como maior objeto de estudo da minha área a linguagem, sempre observei meu discurso com os alunos em sala de aula. Como minha fala chega para eles? Meu discurso é autoritário ou consigo estabelecer diálogo, construir e reconstruir diferentes significados com os estudantes? Será que eu tento exercer um controle sobre a fala deles, chegando, inclusive, a tentar delimitar a sua própria interação professor-aluno? O livro de Santos (1999) *Professor-Aluno – as relações de poder*, me fez refletir sobre as marcas lingüísticas que podem estar demarcando implícita ou explicitamente esse poder do professor ante o aluno. A partir daí, comecei a pensar se, juntamente com essas marcas lingüísticas, diferentes recursos vocais utilizados pelo professor não poderiam estar, também, contribuindo para exercer tal poder.

Para falar sobre diferentes práticas discursivas em sala de aula, entendo ser interessante começar a desvelar a noção de discurso.

Bakhtin (2003) afirma que o discurso se forma a partir dos enunciados que se alternam entre os sujeitos falantes: sujeitos do discurso. O falante finaliza o seu enunciado para passar a réplica ao outro. A fim de que o discurso vá se constituindo, é necessária a reversibilidade de papéis, não entendida como mera troca de turnos. A compreensão é condição básica para que o discurso prossiga.

Para Pey (1988, p. 21):

duas pessoas dialogam quando uma compreende o que a outra está dizendo e pode responder continuando a “conversa”. Quando na conversa aparecem “pedaços” imperceptíveis ao interlocutor, este vai se calando, tentando ouvir e se esforçando por compreender. Quando os esforços e tentativas são inúteis, o outro elemento da interlocução já é só ouvinte e aquilo sobre o qual conversavam não mais pertence ao ouvinte, pertencendo totalmente ao falante. Neste ponto, a exploração do conteúdo sobre o que falava está totalmente comprometida, porque aquele que não entende não pode se converter em explorador e contribuinte para esclarecer o conteúdo do que falavam.

Parece, então, que para haver diálogo há necessidade de interação entre os participantes.

Para Duranti, citado por Moita Lopes (2001, p. 164), discurso é “[...] uma forma de trabalho [...] que requer a coordenação de diversos atores em torno de uma tarefa [...] é consistente com uma psicologia na qual processos psicológicos mais elaborados no indivíduo têm sua origem na interação social”.

E interação, o que seria? Cajal (2001, p.127), comentando as idéias de Goffman, refere que podemos interpretar como “[...] encontro [...]”, momento em que os “[...] participantes, por estarem na presença imediata uns dos outros, sofrem influência recíproca, daí negociarem ações e construirão significados dia a dia, momento a momento”. Cajal (2001, p.128) acrescenta, ainda, com palavras de Delamont “a idéia é que, quando duas pessoas estão interagindo, cada uma está constantemente interpretando suas próprias ações e as do outro, e reagindo, e reinterpretando, e reagindo, e reinterpretando, e reagindo [...]”.

Logo, compreendo discurso como um processo de interação, permeado pela linguagem, que é partilhado tanto pelo locutor como pelo interlocutor em um determinado contexto.

Dentro desse processo interacional, os atores sociais sofrem influência mútua, terminando um por interferir no discurso do outro, “[...] daí ser um trabalho localmente produzido, cooperativo, cotidianamente construído” (CAJAL, 2001, p. 150). Um momento de troca, de construções e ressignificações entre os interlocutores, momento em que o diálogo entre os participantes se faz presente modelando todo o evento discursivo.

Quando se fala sobre a instituição escola, o discurso, freqüentemente encontrado entre professor e aluno, caracteriza-se como autoritário, em que, segundo Santos (1999, p. 9), “[...] a interlocução pode acontecer ou não e a relação dos interlocutores com o objeto de estudo pode ser total ou parcialmente controlada” pelo professor. O discurso visto como momento de compartilhamento, construção e reconstrução, nesta perspectiva, pode não acontecer. Digo que o discurso autoritário acontece com freqüência na escola, pois, na verdade, um discurso vai sendo construído a cada dia em diferentes situações interacionais

vivenciadas por seus participantes em sala de aula. Desta forma, num mesmo momento interacional, os participantes podem mudar a ordem a que estavam dispostos até aquele instante, transformando suas conversações e mudando (mesmo que repentinamente) a ordem do discurso. Nessa perspectiva, um discurso tende a oscilar entre graus de mais autoritário a mais dialógico.

Apesar de acreditar que, a priori, não se pode definir um discurso em sala de aula como exclusivamente autoritário ou dialógico, para fins didáticos, irei detalhar, a seguir, aspectos, encontrados nos trabalhos de alguns pesquisadores, caracterizando essas duas categorias.

Sabe-se, através de alguns estudos (FURLANI, 2001; PEY, 1988), que o discurso que vem prevalecendo entre professor e aluno na instituição escola é um discurso mais tipicamente caracterizado como autoritário. Nesse contexto, o professor tem a posse do conteúdo, é o único detentor da verdade, chegando a controlar e até mesmo limitar as intervenções dos alunos; a voz do aluno se desvanece nesse processo. Cabe ao aluno repetir, copiar, memorizar o conteúdo transmitido pelo professor, “[...] independentemente das suas experiências, necessidades e do que pode efetivamente realizar” (FURLANI, 2001, p.42). Não é dada ao estudante a chance de problematizar o tópico discursivo. Como afirma Pey (1988), no discurso autoritário, o aluno é raramente colocado na posição de intérprete, participante da construção do sentido. Sua condição é preferencialmente a de repetidor.

Ainda conforme o último autor citado, neste tipo de discurso, é muito comum o professor colocar-se verbalmente de uma maneira incompreensível para o aluno, prejudicando a exploração do objeto de conhecimento por parte do estudante. Este acaba por calar-se,

privando a turma de compartilhar os sentidos que poderia apresentar, deixando a fala nas mãos do professor. Este último pode parecer indiferente ou não à apropriação do conteúdo por parte do aluno. A finalidade do discurso do professor parece permanecer em “[...] transmitir, transferir [...]” o conhecimento (PEY, 1988, p.22), sendo normalmente “[...] exigente na devolução de cópias e gerando no ouvinte a idéia do erro (se o estudante se afasta dos parâmetros atribuídos pelo educador)” (PEY, 1988, p.24). O ensino é verificado contando-se os erros nas provas, exigindo-se normalmente cópias exatas da fala do professor. “O que importa não é a exploração do objeto do conhecimento, mas o erro ou o acerto que o estudante produz ou reproduz ao copiar o sentido legitimado pelo professor” (PEY, 1988, p. 25).

O silêncio do aluno, neste tipo de discurso, pode ser analisado pela linguagem impermeável utilizada pelo professor, pelos vários momentos de repreensão e pela determinação de um único sentido dado ao objeto de conhecimento (PEY, 1988).

Segundo Marcuschi (1988), uma conversação assimétrica entre professor e aluno pode manifestar-se no discurso dos participantes, em um determinado momento interacional, tanto de forma explícita, como implícita. No primeiro caso, observam-se situações como dar ordens, proibir, ameaçar, repreender etc. Já, no segundo caso, o controle pode ser exercido em atos como:

[...] definir e decidir o que pode ser tomado como tratável, deter por mais tempo os turnos, ter a prerrogativa de iniciar ou concluir tópicos [...] selecionar preferencialmente os falantes; introduzir, incentivar ou retirar tópicos discursivos; iniciar e concluir os eventos; coordenar as alocações dos turnos, sua

extensão; produzir preferencialmente determinados tipos de atos de fala, definir as formas de polidez; definir o estilo, o léxico etc; coordenar as sequenciações, avaliar posições, opiniões, situações etc (MARCUSCHI, 1988, p. 61).

Cada um desses aspectos, quando inserido em um determinado contexto, provavelmente, associado a diferentes recursos vocais presentes na fala do professor, favorecem a construção do poder nas interações entre professor e aluno.

Schiffler, citado por Santos (1999, p. 36), comenta que os diferentes estilos educativos podem ser verificados tomando como base o comportamento pedagógico do professor, no que diz respeito ao caráter emocional da relação professor/aluno e ao controle dos alunos pelo professor. No estilo dominante o controle e a apreciação seriam fortes e no integrativo, o controle e o caráter emocional da relação tenderiam a ser neutros. Os critérios apontados por ela no estilo dominante seriam: “[...] palavras não compreensíveis, irreversíveis, proibições pronunciadas de maneira pessoal, recusas diretas, convites à atenção, punições arbitrárias, repetição de frases começadas, ameaças, condições são postas, expressões que não encorajam e convites à ordem”.

Acredito que o discurso do professor que delineia um estilo mais autoritário apresenta, muitas vezes, nuances vocais que acompanham a manifestação verbal integrando-se ao sentido dado ao enunciado. Tais nuances, juntamente com outros recursos extra-verbais, complementam o enunciado, ajudando a “[...] esclarecer/explicar/completar os dados fornecidos pela linguagem verbal” (SANTOS, 2002, p. 32). Nesse sentido, os recursos vocais ajudariam a compor um determinado momento interacional contribuindo para revelar as relações de poder existentes entre professor e alunos.

Esse comentário me faz recordar um momento vivenciado por mim no ano de 2002 com um grupo de alunos em sala de aula. Era dia da apresentação de um seminário por um grupo de alunos. Tal grupo questionou-me sobre a possibilidade de eles apresentarem o trabalho em um outro dia. Vale ressaltar que aquela atividade tinha sido apresentada e explicada para eles um mês antes. A minha resposta veio através de uma única palavra “não”, mas carregada de entonação, intensidade e articulação tão explicitamente pronunciadas que não foi necessária mais nenhuma intervenção por parte dos alunos para tentar explicar a situação. Com certeza, minha expressão facial deve ter também ajudado a transmitir o sentido a que almejava naquele momento. Os alunos calaram-se. Repensando tal episódio, não teria, hoje, tido a mesma postura. Naquela ocasião, em nenhum momento, conversei com os participantes para saber o que estava acontecendo, o porquê daquele pedido. Com a minha colocação autoritária e impositiva transmitida, principalmente, pelos elementos extra-verbais, não foi dada oportunidade ao grupo para se posicionar.

Santos (1999) realiza uma pesquisa onde verifica os elementos lingüísticos que, de maneira implícita ou explícita, denotam relações de poder na interação professor-aluno em contexto universitário. Para tanto, elegeu três categorias de análise: repetição de palavras nos turnos do professor e dos alunos, perguntas do professor e do aluno e a detenção do turno pelo professor.

Na análise da primeira categoria, foram encontradas repetições das palavras do professor, principalmente, feitas por alunos. Essas repetições, geralmente, tiveram o objetivo de concordar com as palavras do professor, confirmando o entendimento das afirmações do

educador e reforçando a permanência deste no turno. Não foram observadas repetições em que o aluno tivesse como intuito tomar o turno do professor para transformar-se em locutor ativo. Já, quando o professor repetiu palavras, teve como objetivo tanto corrigir o aluno como induzi-lo a permanecer no turno. Santos observa que a repetição na língua falada é importante, pois contribui para a continuidade do discurso e a negociação de sentidos em sala de aula. Tem função interacional. Na análise de Santos (1999), as repetições dos professores e dos alunos acabaram delineando marcas de poder na relação professor-aluno. Possivelmente, diferentes recursos vocais marcam as repetições emitidas pelo professor, fortificando o seu poder diante do aluno.

Em algumas perguntas do professor dirigidas aos alunos, observou-se o fechamento da possibilidade de surgir diferentes respostas por parte dos estudantes. As perguntas apontavam apenas dois elementos para, dentre os dois, os alunos escolherem uma resposta, impossibilitando o surgimento de respostas criativas por parte dos estudantes. O aluno era, então, repetidor. Santos (1999) afirma que, geralmente, a resposta correta já vem marcada na pergunta do professor por elementos supra-segmentais, posição na estrutura frasal etc, direcionando a escolha do aluno. Como se observa, o uso de diferentes nuances vocais poderia estar facilitando tal escolha.

A segunda categoria foi denominada de perguntas do professor e do aluno. Essa categoria surgiu, principalmente, porque Santos (1999) observou que o aluno interferia apenas esporadicamente nas discussões em sala de aula. Além disso, percebeu que tais intervenções eram mínimas e referentes a conteúdos já abordados anteriormente. Ou seja,

de caráter recapitulativo. Não foram constatadas intervenções do aluno através das quais se colocasse na posição de locutor, construtor do seu conhecimento.

A terceira categoria foi chamada de detenção do turno pelo professor. Investigou-se a permanência do professor e do aluno nos turnos. O professor foi aquele que mais se deteve nos turnos. Utilizou-se tanto de operadores modais que contribuíram para manter a fala, praticamente, como exclusividade sua, como de marcadores conversacionais (num é?, né? etc) não seguidos de pausa, dificultando a inserção dos estudantes. Tais marcadores, que teriam como principal função aproximar o aluno do professor na tentativa de mantê-lo como interlocutor, acabaram tendo o papel de tentar manter o aluno solidário ao que estava sendo falado pelo professor, apresentando uma finalidade apenas retórica, já que não existiam pausas indicando a espera da tomada do turno pelo aluno. O aluno reduziu-se à função de ouvinte. Provavelmente, integradas aos operadores modais e aos marcadores conversacionais, diferentes nuances vocais delineiem-se, fornecendo mais uma pista ao aluno da sua única e praticamente exclusiva posição: a de ouvinte.

Conforme explica Santos (1999, p. 143 e 185), a dominação do turno pelos professores da sua pesquisa teve como causas:

a) exigências do tópico (o tópico discursivo é novo, não fazendo parte do conhecimento de mundo do aluno) b) formação acadêmica do professor (a aula de caráter interativo, com perguntas e respostas, pode não fazer parte da formação acadêmica do professor, preferindo o monólogo ao diálogo) c) experiência do aluno enquanto sujeito passivo, solidário e conformado com a sua posição de ouvinte d) em decorrência do item anterior surge o consentimento do discente quanto à permanência do professor no turno [...] práticas pedagógicas do professor [...] atividades de ensino voltadas ao professor e ao tópico excluem o aluno da prática pedagógica.

Outra sinalização de forte poder foi a indiferença do professor à resposta do aluno, demonstrada através do silêncio e da reprovação verbal frente à resposta não esperada dada pelo estudante. Tal desaprovação, possivelmente, venha acompanhada de nuances vocais que intensifiquem a censura. Assim sendo, a indiferença apareceu de maneira transparente (professor escuta a resposta não esperada, desaprova-a e emite a resposta esperada) ou como não transparente (professor não tece comentários à resposta do aluno, colocando a próxima pergunta). Segundo a autora, tais comportamentos trazem conseqüências negativas ao processo ensino-aprendizagem.

O aluno preterido pode ficar bloqueado, no sentido de não emitir suas opiniões em aula ou sentir-se menosprezado em relação aos outros companheiros da turma. Trata-se de um comportamento pedagógico que não propicia o desenvolvimento da interação, por não estimular a autonomia do aluno ou o seu espírito crítico (SANTOS, 1999, p. 192- 193).

Além da indiferença à resposta do aluno, Santos (1999) comenta que a relação de poder do professor para com o aluno pode ser observada nas ameaças, castigos e nas palavras não amigáveis proferidas pelo educador, onde a voz, mais uma vez, provavelmente, contribua na construção de cada uma dessas demonstrações de poder do professor para com o aluno.

Os chamados operadores modais apareceram em todas as categorias analisadas. Para Koch, citada por Santos (1999, p. 56), os indicadores modais, também chamados de modalizadores são “todos os elementos lingüísticos diretamente ligados ao evento de produção dos enunciados e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso”.

Segundo Koch, citado por Santos (2002, p. 44),

[...] os operadores modais que viabilizam a posição do interlocutor frente ao enunciado produzido, em qualquer contexto interativo, são os seguintes: a) verbos auxiliares modais: poder, dever, querer etc.; b) predicados cristalizados: é certo, é preciso etc.; c) advérbios modalizadores.; d) construções de auxiliar mais infinitivo [ter de mais infinitivo, precisar (necessitar) mais infinitivo, dever mais infinitivo] etc.; e) modos e tempos verbais; f) verbos de atitude proposicional: eu creio, eu sei; g) operadores argumentativos e h) orações modalizadas (tenho a certeza de que, todos sabem que etc).

Em suas análises Santos (1999) observou o uso de diferentes operadores modais pelo professor, como: “absolutamente”, “claramente”, “exatamente”, “justamente”, “realmente”, verbos “querer”, “saber” e “poder” (indicando permissão) que sugeriram alta adesão do professor ao seu enunciado. Os elementos que indicaram baixa adesão do professor ao conteúdo emitido foram: “assim”, “eu acho”, “eventualmente”, uso do futuro do pretérito e o verbo “poder” (indicando eventualidade). Os elementos ligados à idéia de obrigação, dever, foram: auxiliar seguido de infinitivo (ter de mais infinitivos), “compulsoriamente”, “dever”, “necessariamente”, “obrigatoriamente” e o uso do imperativo verbal. Por último, a negociação de sentido foi por meio de “praticamente”, deixando, desse modo, espaço para a inserção do outro no discurso.

Houve uma forte tendência de os professores, analisados na pesquisa de Santos (1999), utilizarem os operadores modais que indicavam uma forte adesão aos seus próprios enunciados. A verdade do conteúdo enunciado pareceu posta nas colocações do professor. O uso dos operadores relacionados à ordem se deu em todos os discursos dos educadores, indicando que os professores chefiavam as ações em sala de aula, obrigando a execução, por parte dos alunos, das tarefas estabelecidas. Já os modalizadores que lembraram baixa

adesão do falante ao enunciado apareceram de maneira diferenciada entre os professores. Por último, apareceram de maneira esporádica, os enunciados que negociavam sentido entre os interlocutores.

Verificou-se, dessa maneira, a utilização dos modalizadores por todos os professores analisados por Santos (1999), sendo que houve uma prevalência maior dos operadores modais indicativos da ordem e da certeza da verdade do conteúdo ministrado em praticamente todos os discursos estudados, constituindo-se em mais um fator que contribuiu para o fortalecimento do poder do professor em sala de aula. Provavelmente, os operadores modais vêm, muitas vezes, acompanhados de nuances vocais que acabam por fortalecer ainda mais o sentido dado pelo falante ao que foi dito.

A autora apontou a existência de seis pontos constantes nas relações de poder presentes nos discursos dos professores analisados em situação de sala de aula diante dos seus alunos: indiferença à resposta do aluno, repetição, uso de operadores modais de poder, ameaças e palavras não amigáveis, marcadores conversacionais e a fala do outro. Foi na articulação desses diferentes elementos, dentro de variados contextos, que o poder dos professores para com os alunos foi se constituindo ou foi sendo amenizado. Imagino que a voz como componente básico das interações entre professor e aluno faça parte dessas relações, fortificando ou amenizando a presença do poder.

O autoritarismo do professor para com o aluno pode se manifestar de diversas maneiras, inclusive através das marcas lingüísticas, fortalecendo tal controle e, provavelmente, pelo

uso de diferentes recursos vocais. Verifica-se que todas essas demonstrações podem distanciar o aluno de compreender, reelaborar e recriar o objeto do conhecimento.

Quando se fala em discurso, não se pode deixar de comentar a ligação entre discurso e sociedade que Santos (1999, p. 21) assinala, comentando as idéias de Fairclough: “o discurso está relacionado às estruturas sociais e é regido por convenções institucionalmente marcadas pela sociedade, sendo o seu representante oficial”. Logo, a instituição social determina um tipo de discurso e, conseqüentemente, os membros participantes de uma sala de aula, dentro de uma instituição-escola, fazem uso de um discurso que vigora no sistema educacional.

Com a visão que se tem de educação na sociedade brasileira como uma reprodução da cultura dominante capitalista (BOURDIEU, 1999) onde os valores, comportamentos, costumes, hábitos da classe dominante constituem a cultura de um povo, buscando reproduzir e manter as relações de poder, a cultura hegemônica da classe dominante acaba sendo considerada única e legítima dentro da escola e passada, muitas vezes, através de um discurso autocrático de verdade imperialista.

Apesar de concordar que um discurso só pode ser considerado com tendências para mais autoritário a mais dialógico observando-se todo o contexto em que foi produzido, a maneira como procedem os interlocutores na interação (SANTOS, 1999), assumo que os participantes que compõem uma sala de aula, geralmente, tendem a comportar-se passivamente diante do discurso que domina o sistema educacional: o discurso autoritário da classe hegemônica.

A partir desse contexto, as mediações feitas pelo professor em sala de aula, em geral, são preenchidas por manifestações de conhecimento exclusivas do docente, reforçando o seu papel como detentor do saber, controlador do discurso do aluno, dominador da quantidade de fala, do controle do tópico e da própria interação (inicia, monitora e finaliza a interação). Não há espaço nesse discurso pedagógico para que o jogo intersubjetivo entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor se instaure. A reversibilidade das posições enunciativas é negada: o uso de diferentes nuances vocais na fala do professor, provavelmente, seja mais um elemento confirmando a negação do professor à fala do aluno. O exercício de construção de diferentes sentidos parece não se instaurar: a existência de um modelo a ser seguido parece ser meta maior do professor no processo ensino-aprendizagem. O espaço para as intervenções do aluno é praticamente negado. De acordo com as palavras de Moita Lopes (2001 p.165), “[...] os alunos estão interacionalmente limitados aos papéis que os professores lhes permitem” havendo uma desarticulação na interlocução entre professor-aluno. A negociação de diferentes sentidos se perde, o professor fala, e o aluno escuta e, na maioria das vezes, cala.

No entanto, como declara Marcuschi (1988) e Santos (1999), apesar de numa sala de aula haver uma tendência para relações assimétricas entre professor-aluno, estas não são únicas. A depender da forma como os participantes procedem numa situação interacional, algumas regras são modificadas ou se anulam ou até são substituídas (CAJAL, 2001, p.129). Marcuschi (1995, p. 83) comenta que os atores sociais de um determinado evento discursivo “[...] têm vontade própria e podem a cada momento subverter a ordem das coisas

com novas interpretações de suas relações”. Como entendo interação como algo móvel, onde locutor e interlocutor sofrem influências recíprocas, pode acontecer dentro de um tipo de relação autoritária, a eclosão no aluno e/ou no professor de forças contrárias a esse tipo de relação, fazendo a polissemia se tornar presente, possibilitando reconstruções, construções, ressignificações de diferentes sentidos; “[...] um compartilhar da construção da interação[...]um ser-fazer-junto” (CAJAL, 2001, p.128).

Saindo do ponto de vista do discurso autoritário, onde o professor ocupa praticamente todos os turnos discursivos, passa-se a pensar na importância das relações dialógicas em sala de aula: o discurso dialógico aparece caracterizando maior libertação no processo discursivo entre professor e aluno e propiciando a formação de sujeitos mais autônomos, transformadores e críticos.

Santos (1999, p.42), comentando as idéias de Fairclough, assinala que “[...] ao tempo em que os participantes de uma sala de aula são socialmente determinados, eles também produzem e criam linguagem nos momentos expressivos da vida acadêmica”. Faz-se condição necessária para uma atitude ativa na construção do conhecimento que os alunos se tornem sujeito de suas enunciações, sendo as relações dialógicas, estabelecidas entre professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, momentos de produção e elaboração da linguagem e oportunidades para tal construção.

Dessas possibilidades advêm espaços para contradições, sinalizações de acordo e desacordo, momentos de conflito e tensão entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor. Conforme afirma Pey (1988, p. 26-27), o discurso pedagógico que permite uma

“[...] reconstrução personalizada [...]” do objeto do conhecimento é aquele que se “[...] afasta do processo de linguagem parafrástico e se aproxima do processo polissêmico, concretizando o diálogo”, momento de troca verbal e construção tanto afetiva quanto intelectual entre os participantes do evento discursivo. Dessa maneira, o desenvolvimento da capacidade reflexiva pode ser instaurado de uma maneira mais efetiva, tornando o aluno juntamente com o professor “[...] intérpretes-autores do conteúdo do conhecimento” (PEY, 1988, p. 26).

Como observa Bortolotto (1998), nesse tipo de discurso pedagógico, a assimetria entre professor-aluno diminui, e o envolvimento entre os participantes torna-se maior. Nesse sentido, o professor deixa espaço para o aluno se pronunciar e para ele (professor) ouvir, e juntos negociarem o objeto em questão.

Diferentes recursos vocais, como observou Servilha (2000), têm parte importante na construção dos diálogos entre professor e aluno. Existem perguntas que o professor faz ao aluno que podem ser consideradas verdadeiros convites para o estudante inserir-se no diálogo. São feitas com uma inflexão na voz realizada por uma curva ascendente, agudizando-a, seguida de uma pausa. Por certo, existem outras situações em que os recursos vocais, imbricados com a linguagem oral, seduzem também o aluno a entrar no jogo comunicativo.

A partir de uma interação onde tanto professor como aluno são sujeitos ativos, ora se colocando na posição de locutores, ora de interlocutores, onde há a possibilidade de “[...] um intercâmbio crítico entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido [...], os

conteúdos padronizados podem ser desmistificados, desopacizados [...], havendo a necessidade de um envolvimento comum entre professor e aluno” (PEY, 1988, p. 30-31), o discurso dialógico pode ser instaurado e com ele a construção do conhecimento pode se dar de maneira mais plena.

Como observa Pey (1988, p. 27), “[...] o diálogo é uma forma de interlocução polissêmica entre sujeitos cognoscentes”. Nesse tipo de discurso há a busca de uma simetria maior entre professor e aluno, uma tentativa de não rompimento na interlocução entre os participantes, havendo um jogo, uma disputa de sentidos entre os mesmos. Schiffler, citada por Santos (1999), refere-se a este tipo de discurso como estilo educativo integrativo. Os aspectos por ela observados nesse estilo foram:

[...] palavras compreensíveis, reversíveis, proibições pronunciadas de maneira impessoal, indicações úteis, convite a fazer por si mesmo, punições como consequência natural, ajuda na formulação dos pensamentos, crítica objetiva e construtiva, expressões elogiosas, verbalização dos pensamentos e das intenções do aprendiz e outros reforços que possibilitem a integração entre professor, conteúdos e aluno (SANTOS, 1999, p. 36).

Nesse entrelaçamento de papéis entre professor e alunos, a instituição escola pode se tornar produto do seu discurso, gerando mudança social e continuidade (SANTOS, 1999), deixando de lado a estagnação que um discurso com tendências para autoritário provoca, contribuindo para a construção da realidade presente e formando cidadãos mais críticos e conscientes.

Como pontuei durante todo o capítulo, percebo que acompanhando diferentes práticas discursivas em sala de aula, os recursos vocais formam um “[...] continuum [...]”

(SANTOS, 2002, p. 38) com os elementos verbais, com as interações estabelecidas entre professor e aluno, com os comportamentos e posturas manifestados pelos participantes em sala de aula, ajudando a significar, de forma mais plena, o sentido dado pelos sujeitos em diferentes tipos de discurso, variando entre o mais autoritário ao mais dialógico.

Nesse sentido, reitero que os diálogos estabelecidos em sala de aula são permeados por diferentes relações humanas que têm como componente básico das interações a linguagem verbal. A voz, fazendo parte constitutiva da linguagem verbal, tanto veiculando a mensagem como expressando diferentes sentidos, partilha dos processos interacionais vivenciados por professor e aluno em sala de aula, promovendo os mais variados tipos de discurso e participando ativamente da mediação e construção do conhecimento de cada um dos seus interlocutores.

Sendo a voz parte constitutiva da linguagem e, conseqüentemente, das relações humanas, concretizando-se, muitas vezes, como elemento de grande significação e sentido para a mensagem veiculada, considero oportuno trazer para o presente trabalho as contribuições de Vygotsky (pela importância dada à interação na constituição do sujeito), Bakhtin (centrando-se na questão da dialogia e da polifonia) e Paulo Freire (associando o movimento dialógico entre professor e aluno com a formação de cidadãos mais críticos e ativos). O propósito é observar o quanto os diferentes estudiosos, centrando-se na questão da interação e da dialogia, acabaram conferindo à voz, mesmo sem abordá-la enfaticamente, ou até de maneira indireta, o papel de um importante elemento de mediação e constituição do sujeito no mundo.

## *6 INTERAÇÃO SOCIAL E DIALOGISMO*

Quando se fala em discurso dialógico a palavra interação se faz imprescindível. Interação entendida como momento de troca, reflexão, construção e reconstrução do conhecimento entre os participantes de um evento discursivo. As marcas lingüísticas colocadas no discurso dos interlocutores e, possivelmente, os recursos vocais utilizados nas suas falas, influenciam a forma de interação como se considera neste estudo.

Neste capítulo, estabelecerei diálogo com três estudiosos. O primeiro será Vygotsky, que ressalta o fato de o ser humano construir sua individualidade a partir da interação com o outro. Interação que tem na linguagem e, embutida nela a voz, o principal mediador dos seres humanos entre si e deles com o mundo.

Dando movimento ao processo interativo pela linguagem, pontuo as idéias de Bakhtin que versa sobre como os diálogos se estabelecem e propiciam condições para que os sujeitos se constituam nos jogos comunicativos. Na formação de cada indivíduo, durante os processos dialógicos, imagino como a voz, trazendo diferentes sentidos, imbricada na linguagem verbal, contribui para tal construção.

As contribuições de Paulo Freire surgem em vários momentos, a partir da minha postura como educadora, permeando as idéias de Vygotsky e Bakhtin, trazendo à tona a importância da interação e do jogo dialógico para a sala de aula, na relação professor aluno, em favor da autonomia do ser e do pensar dos alunos.

Início com Vygotsky (1987) que refere que a interação social tem um papel imprescindível na formação da expressão social e da atividade mental. As interações que o sujeito faz no meio cultural em que está inserido vão se tornando parte da sua própria natureza humana. Segundo Smolka e Góes (1993), é através da mediação com o outro, inserido em um determinado contexto sócio-histórico-cultural, que o sujeito se apropria das formas culturais e vai se constituindo enquanto sujeito.

As funções psicológicas geradas na relação com o(s) outro(s), nesse espaço intersubjetivo, são internalizadas pelo sujeito, de uma maneira particular, singular, tornando-se algo do próprio sujeito. O que foi gerado no coletivo, no social (no espaço intersubjetivo), torna-se algo reconstruído individualmente, tornando-se intrasubjetivo. Como aponta Smolka e Góes (1993), o sujeito se faz de uma maneira distinta do outro, mas formado na relação com o outro; constituído socialmente, mas numa composição individual, não homogênea.

Servilha (2000) pontua que é nesse “vai e vem” entre os espaços inter e intrasubjetivo que o sujeito internaliza os bens culturais do seu meio, transforma-se (vai organizando e estruturando sua atividade mental), modificando, também, as ações dos outros ao seu entorno.

Para Lima (2001, p. 24), a comunicação é um dos elementos mais marcantes da nossa espécie. “Do ponto de vista histórico, é a possibilidade de comunicação que permite a socialização dos conhecimentos acumulados e a utilização dos instrumentos culturalmente construídos. A formação dos novos indivíduos da espécie é sempre efetuada com base nos processos de comunicação humana”.

Segundo Fontana (1993, p. 120), estudando a teoria de Vygotsky,

é pela mediação do outro, revestida de gestos, atos e palavras, que o indivíduo vai se apropriando (das) e elaborando as formas de atividade prática e mental consolidadas [...] A palavra, com suas funções designativa, analítica e generalizadora (Luria, 1987) mediatiza todo o processo de elaboração do indivíduo, objetivando-o, integrando e direcionando as operações mentais envolvidas.

Servilha (2000, p. 49) tece referências sobre considerações que Vygotsky faz a respeito da voz, foco maior do presente trabalho. Segundo essa última autora, para Vygotsky, as entonações produzidas numa palavra, ajudam “[...] na compreensão das nuances dos significados de uma palavra expressa na fala exterior”. A partir de tais colocações, arrisco dizer que, para Vygotsky, os recursos vocais, mais especificadamente a entonação, podem conferir diferentes sentidos à palavra proferida, tornando-se mais um elemento que favorece o processo de mediação e construção do indivíduo.

Sabe-se que a aprendizagem inicia-se muito antes do ingresso à escola. Esse primeiro tipo de aprendizagem, adquirida desde cedo, é chamada por Vygotsky (1987, 1994) de aprendizagem de conceitos espontâneos, “[...] construídos na relação concreta com os objetos do mundo. Pode-se dizer, assim, que esse tipo de conceito é impregnado de experiência, e mediado pela palavra” (SERVILHA, 2000, p. 32-33).

Já o aprendizado de conceitos científicos, acontece, principalmente, com a entrada na escola. Segundo Servilha (2000, p. 33), nesse tipo de aprendizagem “[...] a mediação não implica necessariamente uma vivência direta com o objeto mas, sim, a construção de enlaces com palavras já significadas. São conceitos sistematizados pelo grupo social e pelos

campos da ciência [...]”. Freitas (2002) comenta que é necessário que um determinado conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível, para que o sujeito consiga internalizar um conceito científico correspondente.

A aprendizagem de conceitos científicos produz novas relações cognitivas do sujeito com o mundo, entra-se “[...] no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas” (VYGOTSKY, 1994, p. 174). “Aprende-se um saber mais sistematizado e uma percepção mais generalizante, levando o indivíduo a se tornar cada vez mais consciente dos seus próprios processos mentais” (SERVILHA, 2000, p. 34).

Os dois processos, espontâneos e científicos, relacionam-se e influenciam-se constantemente.

O conceito espontâneo abre caminho para o conceito científico, e este fornece estrutura para o desenvolvimento do primeiro, tornando-o consciente e deliberado [...] Ao mesmo tempo, o domínio mais elevado na esfera dos conceitos científicos, eleva o nível dos conceitos espontâneos” (FREITAS, 2002, p. 103).

Todas essas aprendizagens ocorrem por um processo social, onde a ênfase é dada à interação social, tendo a linguagem verbal e o uso de diferentes recursos vocais, papéis destacados em todas as apropriações feitas pelo sujeito falante. Quando se fala no espaço da sala de aula, a situação interacional professor-aluno se sobressai, envolvendo, principalmente, como já comentado, a elaboração de conceitos sistematizados.

Para que tal elaboração possa ocorrer de uma maneira mais efetiva, não reduzindo o papel da escola ao de “[...] propor aprendizagens e avaliá-las como um subproduto da memória de curta duração” (LIMA, 2001, p. 28), “[...] calcada na crença de que a repetição e a reprodução são essenciais para incorporar aquilo que deve ser aprendido” (DORNELES, 2001, p. 31), compreendo ser importante que professor e aluno iniciem sua conversação sobre os conhecimentos científicos em sala de aula, a partir de um conhecimento comum para ambos (muitas vezes, do conceito espontâneo do aluno) e, desta forma, consigam estabelecer diálogo.

Diálogo que, na perspectiva Freireana (FREIRE, 1987, p. 82,165,166), “[...] não impõe, não maneja, não domestica [...], onde existe um pensar crítico [...], que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir [...], onde os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração” .

Nesse movimento, não cabe, como comenta Pey (1988, p. 21-22), um professor que não admita discutir idéias com seus alunos, considerando-as, muitas vezes, diferentes, ou até mesmo, insignificantes, mal postas ou secundárias. Segundo Freire (1987, p. 80-81),

como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?”.

Para que o movimento dialógico ganhe movimento, é importante que o professor acolha “[...] contribuições diferentes e até mesmo imprevisíveis [...] admita inclusive a opinião não desejada para quem se dirige a interlocução” (PEY, 1988, p. 21). É imprescindível, nas apreciações de Freire (1996), que os envolvidos no momento dialógico saibam conversar e,

para tanto, saibam escutar colocações diferentes dos seus interlocutores. Para conseguir falar com o estudante, para aguçar sua curiosidade, torna-se importante saber escutar suas indagações, suas curiosidades e seu próprio silêncio.

Enquanto professora, sempre me chamou atenção a importância de saber escutar o aluno. Para Freire (1996, p. 127), “somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições precise falar a ele”. Nesse movimento de escuta, pude, muitas vezes, entender dificuldades do meu aluno, os conhecimentos prévios que trazia, pude também ter noção da sua bagagem intelectual sobre o objeto do conhecimento em questão e, até mesmo, modificar a minha linguagem, tornando-a mais acessível àquele estudante.

Quando se conhece e respeita a “[...] leitura de mundo [...]” (Freire, 1996, p. 138), que o aluno traz para a escola, fica mais fácil aguçar mais ainda sua curiosidade, mostrar, a partir de sua forma de pensar, que existem outras maneiras mais críticas de se observar o que está no entorno, que o que se faz a cada dia é mutável e vai se constituindo na história do saber. O espaço para a dialogia delinea-se, consegue-se chegar mais perto do aluno, fazê-lo não “recebedor”, mas interlocutor, construtor e produtor de “[...] sua inteligência no mundo [...]”; fazê-lo perceber pela sua própria prática, “[...] sujeito capaz de saber [...]” (FREIRE, 1996, p.140). Segundo Pey (1988, p. 29), “o discurso pedagógico que se faz em terreno lingüístico e de conhecimento comum evita o silenciamento [...] abrindo espaço para a reflexão [...] e para a construção do discurso e do conhecimento”.

Caminhando na construção de um discurso dialógico entre professor e aluno, percebo ser importante a tomada de consciência, pelo professor, dos recursos vocais que utiliza na sua fala em sala de aula, que podem seduzir e convidar o aluno a entrar no jogo comunicativo. Como já mencionado por Servilha (2000), na sua tese, a chamada interrogativa clássica, pergunta elaborada com curva ascendente, agudizando-a, seguida de pausa, esperando a resposta do estudante, funciona como um convite feito pelo professor ao aluno para entrar no jogo dialógico. Em contraponto, uma variedade de interrogativas, não seguidas de pausa e elaboradas com graus variados de agudização, não contribuíram para a inserção do aluno no diálogo.

Ainda na perspectiva dos recursos vocais, como se estabeleceria a interação entre professor e aluno, se as trocas verbais tivessem seus significados obscurecidos por uma voz monótona, com poucas inflexões vocais, que soa repetitiva, desinteressante e sem vida, chegando, muitas vezes, a ser ininteligível e, conseqüentemente, não possibilitando aos interlocutores estabelecer uma rede dialógica? Possivelmente a interação ficaria comprometida, não favorecendo o surgimento de momentos de troca, construção e reconstrução do conhecimento entre os interlocutores.

Dessa forma, as diferentes nuances vocais tornam-se elementos importantes quando se pensa no estabelecimento de um discurso dialógico em sala de aula.

Para Fontana (1993), o professor pode aprender, ensinando. Enquanto ensina, o professor expõe-se a inúmeros sentidos fornecidos pelos alunos a diferentes conceitos. Todas essas falas acabam por favorecer o processo de conceitualização, a partir do momento que vão

sendo “[...] reproduzidos, questionados, redimensionados, impostos, recusados, no curso da interlocução, transformando-se” (FONTANA 1993, p. 146).

Sabe-se que falar exercita a expressão de idéias e amplia o mundo mental e isso gera, em conseqüência, maiores possibilidades de se analisar e se transformar a realidade. Percebe-se, por exemplo, que quando o aluno reproduz oralmente, com suas próprias palavras, o que entendeu do conteúdo exposto em sala de aula, vai organizando, apropriando-se do assunto e transformando sua visão de mundo. Como diz Pey (1988, p. 32), “a reconstrução do conhecimento é a expressão do conhecimento novo para o reconstrutor. É produzido no ato de estudar, em processo dialógico”. Juntos, professor e aluno, nos espaços imediatos dos processos intersubjetivos, dentro de um determinado contexto histórico, social e cultural, vão se apropriando, de forma processual e singular, do conhecimento (SERVILHA, 2000).

Para tanto, como afirma Fontana (1993), o professor deve conhecer cada conceito a ser trabalhado com os alunos, para poder mediar (formulando e selecionando suas estratégias de participação na interlocução) os diferentes sentidos que emergem na multiplicidade de vozes em sala de aula.

Ainda de acordo com as observações de Fontana (1993), a participação do professor é fundamental tanto para manter a interlocução em classe como para uma aproximação dos diferentes percursos dos alunos. Nas palavras de Freire (1996, p. 132), quem tem o que expor, como o professor, “[...] deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda”. O uso de diferentes recursos vocais pelo professor pode motivar e seduzir os alunos a emitirem suas opiniões e

questionamentos em sala de aula. Como diz Pinto e Furck, citadas por Arruda (2003, p. 16), “[...] a voz acrescenta à palavra o conteúdo emocional, o colorido, a expressividade”, podendo aguçar no aluno o interesse em entrar no jogo dialógico.

Observando a relação entre aprendizagem e desenvolvimento das estruturas psicológicas, Vygotsky (1994) aponta três níveis de desenvolvimento. Denomina o primeiro de *Nível de Desenvolvimento Real*, “[...] que é o nível de desenvolvimento das funções mentais [...] que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 1994, p. 111), ou seja, aquilo que o sujeito consegue solucionar por si mesmo sem a ajuda de outro. Já o *Nível de Desenvolvimento Potencial* são os comportamentos e habilidades que o indivíduo consegue trabalhar, mas estão em fase de construção, precisam da orientação de outro(s) sujeito(s) mais experiente(s) para emergirem para um desenvolvimento real. No caso da instituição escola, a figura do outro mais experiente recai, geralmente, sobre o professor. O *Nível de Desenvolvimento Proximal* é a diferença entre o *Nível de Desenvolvimento Real* e o *Nível de Desenvolvimento Potencial*. O *Nível Proximal* delinea o estado dinâmico de desenvolvimento do sujeito, dá acesso aos ciclos de desenvolvimento já completados e aos que estão em via de formação. A importância do outro para a construção do conhecimento manifesta-se neste nível de forma pronunciada.

Para Vygotsky (1994), é no *Nível de Desenvolvimento Proximal* que o professor deve atuar, já que esta é a região mais indicativa do desenvolvimento mental em que o aluno se encontra e, ao mesmo tempo, de maior potencialidade e construção para novas aprendizagens. “É sobre o professor que recai a organização da aprendizagem do aluno e,

como agente de mediação, pode ajudar a criar e/ou consolidar o desenvolvimento proximal do discente” (SERVILHA, 2000, p. 40). É importante que o professor explique, passe informações, questione, discuta, corrija com os alunos o conteúdo proposto, mediando a apropriação do tópico e, não, simplesmente, exponha oralmente o conteúdo sem permitir outros tipos de intervenções por parte dos estudantes.

A partir dessa visão, o professor não deve dirigir o ensino para etapas cognitivas já alcançadas pelos alunos, pois é ineficaz quando se pensa no desenvolvimento global do estudante (VYGOTSKY, 1994). Ao mesmo tempo em que não deve propor tarefas, que mesmo com a ajuda de alguém mais experiente, os alunos não tenham condições de realizar. O professor deve mediar naquele nível onde sua interferência vai afetar significativamente o desenvolvimento do aluno: no nível de desenvolvimento proximal. “O aprendizado quando adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1994, p. 118).

Apesar de Vygotsky (1987, 1994) apontar para a possibilidade de o homem significar o mundo e a si próprio através das relações sociais, mediadas, sobretudo, pela linguagem, não chega a analisar como os processos de significação ocorrem nas relações dialógicas intercedidas pela linguagem. É através de Bakhtin que tal leitura pode ser vislumbrada.

Para Bakhtin (1986), é a partir da interação humana que as diferentes enunciações emergem, produzem linguagem e constituem os diferentes sujeitos enunciadorees. Esses atos de fala surgem a partir de situações sociais imediatas inseridas em um contexto sócio-

histórico mais amplo, fazendo parte de um diálogo social continuado. Nas trocas verbais, a palavra sempre resulta de alguém (pressupõe antecedentes na elaboração dessa própria palavra) e desloca-se a outro alguém, constituindo-se [...] o produto da interação entre locutor e ouvinte” (BAKHTIN, 1986, p.113). Os sentidos elaborados são sempre parte do outro e parte nossos. Servilha (2000, p.45) comenta: “quando o locutor elabora o seu discurso, além de ter em consideração seu interlocutor, volta-se aos enunciados anteriores ao seu, posto que também é um respondente, e neste movimento, apóia-se neles, refuta-os, redimensiona-os”. Chega-se assim à noção de polifonia, isto é, o ecoar de uma multiplicidade de vozes em cada novo enunciado em construção.

Vozes que representam perspectivas ideológicas socialmente definidas [...] Nesse movimento polifônico, valores sociais de orientação contraditória entram em discussão, aproximando-se ou confrontando-se na própria palavra. Sentidos estáveis, consolidados, e sentidos emergentes circulam nas enunciações, num jogo permanente entre forças de estabilização e de controle com forças de dispersão e ruptura, evidenciando o caráter sócio-histórico da dominância de alguns sentidos sobre outros. A dominância ou não dos sentidos historicamente possíveis é produzida nas condições concretas de enunciação. O lugar social ocupado por aquele que apreende e elabora a palavra do outro é constitutivo dos sentidos elaborados, bem como da aceitabilidade ou não (FONTANA, 1993, p.124).

A palavra, na perspectiva de Bakhtin (1986), não é vista como tendo um único significado. A polissemia se faz presente. A palavra apresenta diferentes significados a partir do contexto em que se apresenta, pois se revela “[...] como o local onde se confrontam diferentes e contraditórios valores sociais, de modo que os conflitos da língua refletem os conflitos da classe no próprio interior do sistema social” (FREITAS, 2002, p. 140). Como assinala Bortolotto (1998, p. 5), “[...] constroem-se na diversidade das relações os vários sentidos dados a uma palavra”.

Bakhtin (2003) aponta dois diferentes gêneros de discurso que são proferidos a partir de enunciados que refletem diferentes campos da atividade humana. São eles: o gênero primário (simples) e o gênero secundário (complexo). Os primários formam-se no diálogo discursivo imediato. Segundo Servilha (2000, p. 44), “[...] estão ligados às réplicas do cotidiano”. Já os secundários aparecem, segundo Bakhtin (2003), num diálogo cultural mais complexo, como nos discursos artísticos, políticos, científicos etc. São mais desenvolvidos e organizados. Ao se formarem (os secundários), incorporam e reestruturam muitos gêneros primários, perdendo a ligação imediata com a realidade concreta desse gênero. O gênero secundário é muito observado na escola e parece ter relação direta com a elaboração que o sujeito faz dos conceitos científicos, pontuados por Vygotsky (1987, 1994).

Considerando o gênero secundário como principal foco de trabalho dos professores com os alunos, observo a importância de o professor desenvolver nas práticas dialógicas, através do vai e vem de vozes historicamente definidas, o processo de elaboração conceitual com os alunos.

Nesse contexto, as concepções de Bakhtin (2003) podem ser direcionadas para as idéias de Paulo Freire (1987, 1996). Ao se pensar que o aluno, inserido num momento dialógico com o professor, pode expor seus questionamentos, suas idéias, seu conhecimento prévio sobre determinado assunto em sala de aula, trazendo nas suas elaborações um ecoar de vozes que apresentam no seu bojo elementos históricos, sociais, lingüísticos e, porque não, dizer paralingüísticos, que foram se constituindo, de forma singular, ao longo do tempo, no seu próprio discurso.

O professor traz também na sua fala, um ecoar de outras vozes. Nesse entrelaçamento de “[...] dizeres em circulação [...]” (FONTANA, 1993, p. 147), o professor vai, num primeiro momento, acolhendo as falas de cada um dos interlocutores, criando diferentes propostas e intervenções, mediando, a partir das falas dos próprios alunos, o processo de construção e reconstrução do objeto do conhecimento em questão, desvelando, juntamente com os alunos, o objeto em todas as suas facetas, deixando cada interlocutor, nas palavras de Freire (1987, p. 78), mais próximo de “[...] pronunciar o mundo e transformá-lo”.

Fontana (1993, p. 145, 147) complementa tais idéias, ao referir que na interlocução entre professor e aluno é importante que a elaboração conceitual,

[...] mostre-se flexível e dinâmica [...] que as colocações possam ser elaboradas e reelaboradas, alterando, no jogo de vozes, o curso dos próprios argumentos e o curso da própria atividade, transformando-os [...] No próprio ato de ensinar, o professor aprende, expondo-se aos efeitos de sentidos possíveis, emergentes dos dizeres em circulação. No próprio ato de aprender, o aluno expõe e propõe sentidos possíveis, bem como se expõe a eles, ensinando e aprendendo.

Dessa dinâmica advêm um pensar mais crítico e particularizado, um pensar que acolhe a constante transformação em que o mundo se encontra e, por fim, que acolhe professor e aluno na constante busca pelo saber (FREIRE, 1987).

Bakhtin (1986, p.132) comenta a importância do “[...] acento de valor ou apreciativo [...]” ajudando na compreensão do enunciado pelo interlocutor. Tal acento parece relacionar-se com as entonações (inflexões da voz) que são colocadas nos enunciados pelos sujeitos, inseridos dentro de um determinado contexto, abarcando tanto um sentido como uma

apreciação ao que está sendo dito, clareando a significação do discurso, adentrando no horizonte dos interlocutores, tanto no imediato como no social mais amplo.

Nesse sentido, durante práticas dialógicas entre professor e aluno em sala de aula, as inflexões vocais que permeiam a conversação entre os participantes, provavelmente contribuam para passar um sentido e uma apreciação à mensagem veiculada, possivelmente conferindo maior flexibilidade ao momento interlocutivo, gerando um espaço maior para a construção e reconstrução do conhecimento.

Com relação à compreensão da mensagem pelo interlocutor, Bakthin (1986, p. 131-132) comenta que, “compreender a significação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente”. A busca pelo sentido para se apreender o que está sendo dito pelo locutor exige uma compreensão ativa, onde não há espaço para a simples decodificação. O sujeito relaciona o que está sendo expresso com o que está conjeturando (a partir das colocações do locutor e das suas próprias), dentro de uma situação concreta, e prepara uma resposta ao enunciado (FREITAS, 2002).

Nessa resposta, a partir de uma compreensão ativa o interlocutor duvida, aceita, completa, rejeita, executa o que foi falado por outrem (SERVILHA, 2000, p. 45). Para tanto, é necessário que exista “[...] interação entre locutor e interlocutor a respeito do material de um determinado complexo sonoro” (BAKTHIN, 1986, p. 132), que exista, como já pontuado por Freire (1994), um conhecimento comum entre os interlocutores sobre o que está sendo falado.

Uma enunciação nem sempre vem precedida de uma resposta oral imediata do interlocutor. Porém, aquilo que foi compreendido, cedo ou tarde, emergirá numa resposta em voz alta dada pelo interlocutor ou através de algum tipo de conduta do mesmo (BAKHTIN, 2003). Desta forma, o falante sempre espera uma atitude responsiva ativa do seu ouvinte, mesmo que seja para confirmar, contradizer, negar, desenvolver mais o que foi exposto.

Para Bakhtin (2003), não existe um ouvinte que apresente uma compreensão passiva e se constitua como “[...] participante real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Tenho observado que, em determinados momentos em sala de aula, onde comumente se estabelecem relações assimétricas entre professor e aluno, provavelmente não haja, segundo o autor, um interlocutor real no evento discursivo já que, muitas vezes, o aluno não compreende o assunto que está sendo veiculado, tornando-se um mero repetidor das palavras proferidas pelo professor.

Na realidade, para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça, o professor precisa, segundo as palavras de Paulo Freire (FREIRE, 1996, p. 134), “[...] desvelar a compreensão de algo e com empenho igualmente crítico o aluno ir entrando como sujeito em aprendizagem, a partir do processo de desvelamento que o professor deve deflagrar”. O professor precisa instigar o aluno para ter curiosidade em compreender o objeto a ser conhecido em todos os sentidos possíveis e a partir dessa compreensão obtida, novos estímulos serem fomentados no estudante e pelo próprio estudante para que a busca pelo processo de conhecimento se perpetue.

Como já comentado, os recursos vocais conferem diferentes sentidos à mensagem veiculada, tornando-se, mais um elemento que desperta a curiosidade do aluno. Como diz Madureira (1992), o ritmo silabado, dentro de um determinado contexto, pode dar destaque ao conteúdo emitido. Já um aumento súbito ou gradual da voz pode conferir à determinada situação um efeito dramático. Tais recursos, juntamente com muitos outros, dentro de diferentes contextos, conferem vivacidade à voz, provavelmente, motivando o aluno a ficar atento e curioso ao que está sendo dito.

A partir das colocações de Vygotsky (1987, 1994) e Bakhtin (1986, 2003), observo a importância que ambos dão à linguagem como mediadora e constitutiva do sujeito no mundo. O primeiro estudioso enfoca a linguagem como mediadora das interações sociais, e o segundo enfatiza a importância da linguagem na construção dos processos dialógicos. Observo que ambos têm nos recursos vocais, mais especificadamente na entonação, momentos de grande significação da mensagem verbal, acabando por conferir a tais nuances, importância vital nos processos de apropriação e constituição do sujeito. Freire (1987, 1996), nas suas considerações, destaca a questão da educação, trazendo a relevância das relações dialógicas na relação professor-aluno. Apesar de não adentrar na questão dos recursos vocais como os outros dois estudiosos, de uma maneira indireta, mostra a importância que confere a tais nuances, já que sem elas a linguagem verbal perderia o seu glamour, a sua energia e vitalidade, tornando o jogo dialógico entre professor e aluno pouco convidativo.

## 7 O CONTEXTO DA PESQUISA E AS TRILHAS METODOLÓGICAS TRAÇADAS

Passo, nesse momento, a discutir a situação e a metodologia da pesquisa, a fim de delinear os primeiros passos para a compreensão da análise dos dados.

### 7.1 SITUAÇÃO DE PESQUISA

Os dados analisados foram coletados no ano de 2004, em uma turma de 8ª série de uma escola pública estadual, localizada na periferia da Cidade de Salvador-Bahia<sup>38</sup> durante uma aula de Português.

A escolha pela 8ª série se deu pelo fato de que vários professores dessa escola se negaram a ser observados ministrando aulas para outras turmas, principalmente as de 5ª e 6ª séries. Isto por considerarem essas classes muito ruidosas, onde os alunos “fazem muito barulho, conversam muito [...] na oitava os alunos são mais quietos [...] vai dar para você observar melhor” (relato de uma professora).

Dessa maneira, a opção pela 8ª série foi se estabelecendo. Outras recusas de professores continuaram a acontecer mesmo para observar a oitava série. Aqueles que autorizaram as gravações estavam inseridos numa turma específica da oitava série do turno vespertino.

---

<sup>38</sup> O nome de identificação da escola e de quaisquer pessoas da instituição não serão apresentados por força do compromisso assumido quando do contato para a realização deste trabalho.

Inicialmente, era minha pretensão analisar as diferentes nuances vocais de diversos professores ministrando aulas para uma única turma. No entanto, no momento da análise dos dados, devido ao propósito fundamental do trabalho de analisar a voz através de várias nuances vocais, em inúmeros enunciados, tornou-se necessário fazer uma escuta bastante apurada, muitas vezes repetitiva de um mesmo trecho de fala. Optei, então, por analisar os recursos vocais utilizados por um único professor ministrando uma aula com duração de 45 minutos, apesar de terem sido gravadas aulas dos diversos professores desta turma (Geografia, História, Matemática, Artes, Ciências e Inglês). Os alunos que estiveram presentes à aula observada tinham entre 16 e 19 anos.

A escolha pela aula da professora de Português aconteceu em função da riqueza de nuances vocais fornecida pela informante. O interessante foi perceber, durante uma entrevista feita com a professora, a consciência que tinha de algumas das suas possibilidades vocais: “olhe, pelo tempo de ensino a gente aprende assim como usar a voz. Você vai notando, em sala, se você precisa usar muito alto ou muito baixo. Esse jogo eu consigo fazer sem afetar a minha garganta. Aí, eu gosto disso”. Durante conversas informais com a professora e durante a entrevista, percebi que esta fazia uso de tais recursos tendo como principais objetivos prender a atenção dos alunos ao conteúdo explanado na classe e diminuir o ruído em sala de aula ocasionado por conversas entre os estudantes.

Com relação a alguns dados mais gerais da escola, observei que ali se recebe alunos de diferentes bairros periféricos de Salvador. A instituição possui uma biblioteca pequena,

uma sala de leitura, onde os alunos têm acesso aos livros da biblioteca; quatro salas para direção, vice-direção, coordenação e sala de professores, respectivamente; uma cantina, um refeitório, uma sala destinada à secretaria, uma sala de mecanografia com duplicadora, guilhotina, máquina de encadernação e máquina de xerox (nem sempre a escola recebe livros didáticos para todas as séries e grande parte do material utilizado em sala de aula com os alunos precisa ser xerocado), treze salas de aula e uma quadra de esportes. Atualmente, a escola contempla o ensino fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e ensino médio nos períodos matutino, vespertino e noturno. Em outro espaço, muito próximo a esse estabelecimento, mas sob responsabilidade da Prefeitura, acontece a educação fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries pela manhã e à tarde.

Todas as séries (ensino fundamental e ensino médio) utilizam a mesma quadra de esportes para as aulas de educação física e durante os intervalos. Os momentos de lazer são separados para as séries de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> do ensino fundamental e para as demais séries.

As janelas das salas de aula (ensino fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e ensino médio) encontram-se direcionadas para a quadra de esportes. Como as salas são muito quentes, as janelas permanecem abertas, e o ruído presente na quadra acaba, muitas vezes, por atrapalhar as aulas em andamento. Na época de registro dos dados, iniciaram-se algumas obras na escola, próximas a tal quadra, havendo barulho de britadeiras e martelos ressoando no interior das salas. Vale ressaltar também que, quando um professor faltava, o barulho na quadra era grande, já que os alunos concentravam-se nessa área para brincar. Todavia, tais fatores não foram motivos de prejuízo para a análise.

As salas de aula são grandes, dispendo, geralmente, de dois ventiladores e um quadro de giz. A lousa e o livro didático foram os recursos em sala mais utilizados por todos os professores. A mesa do professor e o quadro negro ficam na frente da sala. As cadeiras dos alunos são dispostas após a mesa, de frente para a professora, formando várias fileiras. Durante o período de observação, em sala de aula, nenhum professor modificou a disposição das cadeiras.

Na sala da coordenação, acontecem, semanalmente, com a presença de duas coordenadoras pedagógicas, as chamadas ACs (Atividades Complementares) que têm como objetivo, segundo uma das coordenadoras, “discutir os conteúdos de sala de aula, trabalhar os recursos didáticos, metodologias, a questão do erro e acerto para a melhoria da qualidade do ensino”. A mesma coordenadora falou sobre a dificuldade em trabalhar com alguns professores determinadas questões nessas reuniões, principalmente quando se relacionam a assuntos sobre o sócio-construtivismo e a interdisciplinaridade. Referiu que muitos resistem a esses temas que, segundo ela, são imprescindíveis quando se pensa em um processo ensino-aprendizagem mais efetivo. Comentou que a professora de português, sujeito da nossa pesquisa, é uma das poucas professoras com quem é possível dialogar, ressignificar e construir novos conhecimentos.

#### **7.1.1 Características da professora e da situação de conversação a ser analisada**

A professora, 56 anos de idade, é graduada em Letras e Sociologia, com pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior. Exerce a docência há 35 anos. No ano de realização da pesquisa, ministrava aulas para alunos da 8ª série do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, com uma carga horária de 40 horas semanais.

A professora parecia manter um bom relacionamento com seus alunos. Estudantes de outras turmas, aos quais não estava ministrando aula naquele ano, sempre a interpelavam, cumprimentando-a e/ou solicitando que ela voltasse a ser professora deles.

No dia da aula que foi transcrita e analisada, a professora estava começando a Unidade II do ano letivo. O tema abordado foi a classificação das orações subordinadas.

Os alunos tinham realizado, na semana anterior, avaliações por escrito de todas as disciplinas com conteúdos referentes à Unidade I. Em todas as aulas observadas, a professora utilizou como apoio livros didáticos de onde retirava exemplos de orações que colocava na lousa para trabalhar com os alunos.

Durante as aulas dessa professora na turma observada, geralmente, os alunos permaneciam quietos, anotando o que ela escrevia no quadro negro. Havia um aluno que freqüentemente estava sentado no fundo da sala e, em todas as aulas desta professora, tentava conversar com outros colegas, chamando a atenção da docente, que o repreendia. A professora não andava pela sala, permanecia sempre na frente da lousa explanando o conteúdo. Fazia uso constante de gestos que acompanhavam e ajudavam a significar a mensagem veiculada.

Foi realizada uma avaliação perceptivo-auditiva da voz da professora, observando as características gerais da sua voz, e que funcionou como um referencial para as mudanças vocais apresentadas por ela a depender da situação vivenciada com os alunos em sala de aula.

Como não foi possível observar o padrão habitual da voz de cada aluno inserido nesta turma, para, a partir daí, tecer considerações e comparações sobre as diferentes nuances vocais utilizadas por eles em diferentes situações em sala de aula, não foram colocados marcadores vocais nas suas falas durante a análise dos dados. No entanto, em todo o trabalho foi pontuado o quanto a fala do aluno pode ter contribuído para desencadear ou não um tipo de resposta na fala da professora.

#### **7.1.2 Avaliação vocal da professora**

A professora apresentou uma voz com *pitch* normal, dentro dos valores médios encontrados para a voz feminina; *loudness* adequada, por vezes apresentando um padrão mais forte ou mais fraco; articulação normal e precisa. Sua velocidade de fala foi normal, apresentando variações a depender do assunto comentado, mas sem interferir na inteligibilidade. A entonação mostrou-se flexível ajudando a transmitir diferentes sentidos. A respiração, geralmente, manteve-se adequada. A ressonância apresentou-se equilibrada. Foi verificado

o uso de muitos ataques vocais<sup>39</sup> bruscos durante suas emissões. A qualidade vocal mostrou-se nítida, clara.

Frente à avaliação vocal observei, durante uma entrevista feita com a professora, que esta percebe corretamente alguns parâmetros fornecidos pela sua voz: “Eu acho que a minha voz é uma voz assim firme [...] É que os meninos entendem o que eu falo e que eles não ficam perguntando o quê? o quê? [...] Eu não acho que a minha voz valseie. Eu acho que quando eu falo, ela tem assim um padrão assim direto, os alunos entendem e prestam atenção no que eu falo [...] Porque às vezes tem gente que fala e você não ouve assim a última sílaba da palavra, não é? Eu acho que eu levo uma entonação assim inteira, não fica assim oscilando”. Percebi, desse modo, como a professora evidencia ter consciência da precisão da sua articulação, do uso de uma ressonância equilibrada, conseguindo projetar a voz em todo o ambiente da sala de aula, promovendo uma boa inteligibilidade da mensagem para os alunos.

## 7.2 TRILHAS METODOLÓGICAS

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como um estudo de caso baseado na metodologia de cunho etnográfico. Como evidencia Cajal (2001, p. 134), “a etnografia, em pesquisa sociolinguística, tem como centro de interesse a fala produzida em situações interativas

---

<sup>39</sup> Segundo Behlau e Pontes (1995, p. 88) o ataque vocal brusco é uma maneira de se iniciar o som com “[...] forte adução das pregas vocais [...] gerando um aumento da pressão infraglótica; quando esta consegue vencer a oclusão das pregas vocais, elas são afastadas bruscamente e ouve-se um *ruído de soco*, que antecede a emissão sustentada do som. Embora esse tipo de ataque vocal seja muito comum à maior parte dos disfônicos, também é encontrado em indivíduos normais em situações de desespero, ansiedade, agressividade ou no grito”.

naturais da vida cotidiana”. São considerados neste trabalho alguns critérios para a utilização da abordagem etnográfica em escola, segundo o que preconiza Firestone e Dawson, citado por Ludke e André (1986, p. 14).

1. “O problema é redescoberto no campo”. Não há uma hipótese inalterável. A partir da imersão no campo, o problema pode ser rediscutido, aprimorado, ressignificado.
2. “O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente”. É muito importante o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente da pesquisa buscando perceber, colher e relacionar diferentes aspectos, que vão se desvelando na experiência direta e processual do pesquisador com determinado contexto.
3. “A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta”. Há, pelo menos, dois métodos básicos utilizados pelos etnógrafos: a observação direta e as entrevistas com os informantes. Tais métodos podem ser associados a outros na tentativa de conhecer mais detalhadamente determinada situação.

Este trabalho considera o contato direto da pesquisadora com o campo, durante três meses, abrangendo um total de 46 aulas observadas e gravadas de diferentes professores (Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Inglês e Artes). Imersa no ambiente de pesquisa e sem hipóteses rígidas fui tentando perceber, compreender e delinear a pesquisa.

Foram utilizados três instrumentos de trabalho: notas de campo, entrevistas semi-abertas com os professores e gravações em áudio das aulas. Infelizmente, foi grande a resistência

dos professores para as filmagens em vídeo. As gravações foram realizadas com um gravador digital: MD (*mini-disc* digital portátil SONY MZ-37). O aparelho era pequeno, fácil de manusear, captando uma qualidade nas emissões bem além do observado com o cassete. O aparelho foi colocado em uma pochete que ficava na cintura do professor. Acoplado ao aparelho, um microfone de lapela era pinçado à roupa, próximo à boca da docente. Com tal equipamento, o professor pode movimentar-se pela sala de aula, havendo o mínimo de comprometimento da captação das diferentes nuances vocais produzidas pelo mesmo, além das gravações ganharem muito em qualidade.

Apesar de ter tentado captar o máximo de acontecimentos em sala de aula, percebo que alguns eventos não foram apreendidos na sua totalidade. No entanto, o material à disposição forneceu-me dados significativos para análise.

Segundo Bogdan e Biklen, citado por Lüdke e André (1986, p.12), uma outra característica importante da pesquisa etnográfica é que “os dados coletados são predominantemente descritivos”. Nesta pesquisa os dados (gravação, observação e entrevista) foram descritos minuciosamente e com muita precisão. A gravação da fala da professora em sala de aula foi transcrita, contextualizada e as nuances vocais, que mais chamaram atenção, detalhadas pormenorizadamente.

Este trabalho segue uma linha de micro análise etnográfica de investigação (ERICKSON, citado por MOITA LOPES, 2002, p. 27). Como já comentado, conforme a pesquisa foi se

delineando, o foco de observação restringiu-se à análise de um único evento, uma aula de 45 minutos. Essa aula foi escolhida dentre oito aulas observadas dessa professora. Foi a aula mais rica em nuances vocais, representativa do modo como professora e alunos interagem freqüentemente e da metodologia que predomina na aula da docente: aula expositiva. Outros pontos acabaram também por nortear a escolha por esta aula:

1) gravação realizada em maio/2004, onde, possivelmente, os professores encontravam-se mais familiarizados com o suporte eletrônico (o gravador digital foi colocado em abril do mesmo ano);

2) nível mínimo de ruído externo interferindo nas gravações.

É importante frisar que, apesar da fonoaudiologia ter na lingüística um importante foco de pesquisa, estou, como pesquisadora, iniciando a caminhada no estudo das práticas discursivas, buscando trazer o olhar da fonoaudiologia no que diz respeito à voz para tais práticas, não sendo possível, nesse momento, dar conta de vários aspectos estudados pela lingüística nesta área.

### **7.2.1 Outros pontos importantes sobre a metodologia utilizada**

Durante a análise da aula da professora de Português, percebi o delineamento de praticamente dois diferentes momentos constituintes desta aula: a fase inicial das atividades e o momento de desenvolvimento do assunto da aula.

A fase inicial constituiu-se dos primeiros cinco minutos da aula. A professora entrou na classe, estabeleceu algumas conversas rápidas com os alunos, como pontuar a data da entrega das provas. Solicitou, em seguida, silêncio à turma para começar o assunto do dia. Comentou sobre a seleção do tópico e começou uma breve recapitulação de assuntos que já haviam sido vistos pelos alunos em aulas ou séries anteriores e que serviriam de ponte para o conteúdo a ser estudado.

A fase de desenvolvimento do tema desenrolou-se com a professora tentando explicar o novo assunto: as diferentes classificações das orações subordinadas. No entanto, para adentrar em tal tópico, observei que ela passou, praticamente, 30 minutos da aula relembrando pontos como: orações coordenadas, período simples e período composto, realizando análise sintática de diferentes orações que, segundo ela, eram assuntos já abordados anteriormente e que os alunos deveriam saber para facilitar o entendimento e a continuidade do novo tópico. Foi somente a partir da explanação desses pontos que a professora começou a introduzir o novo tópico: orações subordinadas adverbiais.

Percebi que nos 5 minutos anteriores ao toque da campainha, sinalizando o término da aula, a professora continuava na fase de desenvolvimento do tema, prosseguindo sua explanação sobre as orações subordinadas. Uma grande parte dos alunos parecia bastante dispersa. A campainha tocou indicando encerramento da aula, mas mesmo assim a professora continuou a dar explicações sobre uma sentença escrita na lousa. Os alunos começaram a sair da sala enquanto a professora continuava com seus esclarecimentos sobre tal sentença. Terminou as explicações e respondeu a um questionamento de um aluno dizendo que iria

tentar trazer na aula seguinte um material xerocado que havia prometido para os estudantes. Arrumou seu material e saiu da sala.

A fim de analisar melhor a aula, contextualizando-a, focalizo na análise dos dados os dois principais momentos que a constituíram: o início da aula e a fase de desenvolvimento do tema que corresponderam a períodos de maior contato da professora com seus alunos. A fase final não foi analisada, já que o encerramento aconteceu praticamente no último minuto da aula, e a maioria dos alunos encontrava-se bastante dispersa. A fase de desenvolvimento do tema pareceu, sim, prorrogar-se até, praticamente, os 44 minutos da aula.

Em cada uma das duas fases foram feitos recortes de episódios, delineando diferentes tipos de intenções dialógicas em construção e, apresentando, concomitantemente, riqueza de nuances vocais. Todos os episódios em análise foram gravados e editados em um CD que acompanha a dissertação, corroborando os dados analisados e ilustrando a pesquisa.

Da fase inicial foram analisados três episódios que caracterizam bem como a aula foi iniciada. Em um primeiro momento, conversas ocasionais com os alunos, depois algumas explicações sobre o dia da entrega do resultado das provas feitas na última aula e, finalmente, a tentativa de iniciar o novo conteúdo.

A fase de desenvolvimento do tema foi caracterizada por dois grandes momentos: a fase de ativação do pré-conhecimento, em que a professora recapitulou com os alunos assuntos já ministrados anteriormente, funcionando como um facilitador para a introdução do novo

assunto, e a fase do desenvolvimento do tema. Optei por escolher dos dois momentos, recortes de vários episódios próximos um do outro, a fim de contextualizar bem cada um.

Como já comentado, os episódios escolhidos foram os que apresentaram uma grande riqueza de nuances vocais, diferentes intenções dialógicas em construção, sendo também característicos da forma de a professora ministrar sua aula. No intuito de fazer o leitor compreender melhor o desenrolar de cada episódio e contextualizar melhor a aula como um todo, descrevi, entre os episódios, os acontecimentos vivenciados nos 45 minutos de aula.

Durante a transcrição da fala gravada da professora e dos alunos, foram utilizados alguns marcadores conversacionais.

**Tabela 1** Marcadores conversacionais

<i>Marcador</i>	<i>Explicações sobre o uso do marcador</i>
(incompreensível)	quando não se entende uma parte da fala
(( ))	comentários do pesquisador
[	sobreposição de vozes; a concomitância da fala não ocorre no início, mas a partir de um certo ponto
...	o uso de reticências no início e no final indica que se está transcrevendo apenas um trecho

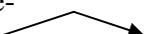
Símbolos retirados de Marcuschi (1986, p. 10-13).

A grafia das palavras é ortográfica, apresentando também, durante a transcrição do discurso em sala de aula, aquelas variações mais evidentes nas falas, como algumas reduções morfológicas e pronúncias pertencentes ao uso não-padrão culto da língua. O ponto de

interrogação é usado para entonação de pergunta direta. Para as demais entonações não há marcação com sinal gráfico. Tais pontos foram retirados de Santos (1999, p. 76).

Para análise dos recursos vocais, registrados em torno da fala da professora por meio de símbolos, foram enfocados os aspectos relativos ao *pitch*, entonação, silabação, alongamento, *loudness*, força articulatória e velocidade de fala.

**Tabela 2** Recursos Vocais

<i>Recurso Vocal</i>	<i>Marcador</i>	<i>Exemplo</i>
Entonação	Curva ascendente: 	 Sim
	Curva descendente: 	 Sim
	Curva ascendente-d descendente: 	 Batata
Cadência	Silabação: - - - -	ba-ta-ta
<i>Loudness</i>	Forte: 	 Sim
	Fraca: 	 Sim
Articulação	Força: <u>    </u>	<u>Sim</u>
Velocidade de fala	Rápida: 	<del>Sim</del> 
	Lenta: 	<del>Sim</del> 

Símbolos extraídos de Gayotto (2002, p. 55).

Outros marcadores precisaram ser criados por mim, devido à riqueza de recursos vocais apresentada na voz da professora e à falta de marcadores na literatura que abarcassem tais nuances, como se observa na próxima tabela.

**Tabela 3** Criação de novos símbolos para outros recursos vocais apresentados na voz da professora.

<i>Recurso Vocal</i>	<i>Marcador</i>	<i>Exemplo</i>
<i>Pitch</i>	Médio – letra Times New Roman	Fui à feira
	Grave-letra Times New Roman em negrito	<b>Fui à feira</b>
	Agudo – letra Times New Roman em itálico	<i>Fui à feira</i>
	Agudo-estridente – letra em itálico e negrito	<b><i>Fui à feira</i></b>
Interrogativa elaborada com curva pouco ascendente	{ }	{ Você foi lá? }
Entonação	Harmônica, suave: utilizadas as mesmas marcações de entonação descritas por Gayotto (2002, p. 55) acrescidas por *	 Batata *

Outras sinalizações:

O símbolo para pausa está representado pelo sinal “(.)” e o alongamento por “:” (símbolo extraído de MARCUSCHI, 1986, p. 12). Diferentemente do autor citado, neste trabalho, não sinalizo a duração dos mesmos.

Alguns pontos relevantes sobre os recursos vocais registrados serão explicados a seguir.

São utilizados os termos *pitch* médio, *pitch* grave, *pitch* agudo e *pitch* agudo estridente na pesquisa. O *pitch* médio relaciona-se com a frequência habitual utilizada pela professora para falar. Quando esta conversa em tons mais agudos, utilizo o termo *pitch* agudo e para

tons muito agudos soando quase estridentes, *pitch* agudo-estridente. Ao contrário, quando a professora dialoga em tons mais graves, fica denominado *pitch* grave. Ao redor de cada *pitch*, são observadas variações de entonação. Os símbolos utilizados para *pitch* tiveram que ser criados por motivo já justificado anteriormente.

As entonações observadas na voz da professora e que mais contribuíram para fomentar a construção de diferentes sentidos foram: ascendente, descendente e ascendente-descendente, descritas na proposta de Gayotto (2002). Foi observado também o aparecimento de entonação (ascendente, descendente, ascendente-descendente) marcado pela presença de uma inflexão mais ampla (com mais semitons), que pareceu, quando associada a uma velocidade de fala mais lentificada e alongamentos, conferir harmonia e suavidade a voz, tornando-a mais convidativa. Um símbolo para tal entonação, denominada harmônica-suave, precisou ser criado.

Uma outra característica observada na voz da professora, e que também necessitou da criação de uma simbologia neste trabalho diz respeito ao aparecimento de algumas interrogativas com curvas melódicas pouco ascendentes, que acabaram delineando uma pergunta mais ríspida e hostil por parte da professora para com seus alunos.

Os símbolos para *loudness*, força articulatória, velocidade de fala foram adaptados do trabalho de Gayotto (2002). A *loudness* está dividida em forte e fraca e a velocidade de fala em rápida e lenta. Vale salientar que a explicação desses parâmetros já foi abordada no primeiro capítulo, mais especificadamente quando descrevi cada um dos recursos vocais.

Um dos principais instrumentos para a análise dos recursos vocais observados nesta pesquisa encontra-se ancorado na análise perceptivo-auditiva. O julgamento auditivo dos dados coletados foi feito por mim, minuciosamente, ouvindo e analisando os recursos vocais utilizados pela professora diversas vezes, em diferentes palavras, descrevendo, dentre tantas nuances, as que mais me chamaram a atenção como pesquisadora, contribuindo para o delineamento de diferentes intenções comunicativas na fala da professora. Todos os dados coletados foram escutados e corroborados pela fonoaudióloga Renata D'arc Scarpel, especialista na área da voz.

Optei também por realizar a análise acústica de alguns trechos da voz da professora. No entanto, as gravações captaram um nível de ruído muito grande da sala de aula, distorcendo o material sonoro ao ser colocado no computador, o que tornou impossível qualquer tipo de leitura dos dados.

A professora foi referida pela letra P e os alunos (em grupo) ou aluno/a (indivíduo) pelas letras As ou A, respectivamente. Além disso, quando a professora ou qualquer aluno usou nomes de outras pessoas, estes foram substituídos por nomes fictícios. Antes dos segmentos de fala da professora ou do(s) aluno(s) foi marcado um L, que correspondeu ao termo “linha” e um algarismo (por exemplo: linha 1 – L1), visando facilitar e dinamizar a análise e discussão dos dados. A mudança de numeração de uma linha para outra não obedeceu a mudança de turno pelo interlocutor, mas sim à coerência com o meu foco de análise.

Cada episódio foi contextualizado e explicado a partir das situações observadas por mim como pesquisadora, da minha escuta e das minhas possibilidades de interpretação que

foram construídas a partir da minha história de vida e da minha constituição como indivíduo até o momento. Assim sendo, outras possibilidades de escuta dos episódios poderão surgir a depender do leitor e das suas interpretações.

Com o intuito de facilitar a leitura da análise dos dados, alguns conceitos já abordados em capítulos anteriores são retomados e explicados no item “Definição de termos”, pontuados a seguir.

## **8 DEFINIÇÃO DE TERMOS**

**Expressividade** – Para Câmara Júnior, citado em Rector e Cotes (2004, p. 58), “[...] é a capacidade de fixar e atrair a atenção alheia em referência ao que se fala ou escreve, constituindo o objetivo essencial do esforço estilístico”.

**Interação** – Cajal (2001, p. 127) comenta que podemos interpretar como “[...] encontro [...]” momento em que os “[...] participantes, por estarem na presença imediata uns dos outros, sofrem influência recíproca, daí negociarem ações e construírem significados dia a dia, momento a momento”.

**Fenômenos Paralingüísticos** – Para Abercrombie (1968, p. 64) são “atividades não verbais da comunicação que acompanham o comportamento verbal na conversação”.

**Análise perceptivo auditiva** - Análise da voz baseada no julgamento auditivo do ouvinte (análise mais subjetiva).

**Análise acústica** – Análise da voz realizada pelo uso de máquinas, gerando resultados que são comparados com medidas padrões (análise objetiva).

**Pitch** – “É a sensação subjetiva da frequência fundamental” (PINHO, 1998, p. 6). A frequência fundamental é também conhecida como altura vocal e relaciona-se com o chamado popularmente de voz fina – aguda, e grossa – grave, e está ligada ao número de vibrações das pregas vocais em um dado segundo. Logo, qualquer som produzido pelas pregas vocais é chamado de fundamental. No entanto, todo indivíduo possui uma frequência habitual de voz para falar. Como diz Pinho (1998, p. 32), “toda a frequência habitual é fundamental, mas o inverso não é verdadeiro”. O indivíduo conversa frequentemente ao redor da frequência denominada habitual. Isso não quer dizer que o *pitch* (sensação subjetiva da frequência) não possa ser modificado, indo para um tom mais agudo ou mais grave (comparado ao habitual) a depender da situação, voltando, posteriormente, para o tom utilizado frequentemente.

**Entonação** – Ao redor do *pitch* habitual, ou de um *pitch* temporariamente mais grave ou agudo, existe uma faixa de notas acima e abaixo da frequência utilizada, que caracteriza as entonações (que também não deixam de ser pequenas variações de *pitch*) e que confere musicalidade à comunicação. Nas entonações, apesar de existirem as variações de *pitch*, um mesmo tom é, praticamente, mantido durante uma emissão. As entonações configuram, através de movimentos graduais de altura para cima e/ou para baixo da frequência dominante numa emissão, diferentes curvas melódicas como as descritas por Gayotto (2002, p. 47): ascendentes – agudizando; descendentes – agravando; mistas, começando

com um tom ascendendo e depois descendendo e ao contrário, descendendo e ascendendo; e a monotonal, onde um mesmo tom é mantido na emissão.

**Loudness** – Diz respeito ao julgamento que se faz considerando um som forte ou fraco, ou melhor, *loudness* “é a sensação subjetiva da intensidade” (PINHO, 1998, p. 6).

**Força articulatória** – Estando os sons sendo articulados com precisão e tônus bem definidos, tornando a fala inteligível, pode-se utilizar a força articulatória para realçar diferentes situações de fala (GAYOTTO, 2002).

**Velocidade de fala** – Relaciona-se com a agilidade de encadear os diferentes ajustes motores para a nossa fala, através da coordenação entre o controle da corrente de ar e a articulação dos sons (BEHLAU; PONTES, 1995; BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004).

**Silabação** - A cadência silabada é um recurso vocal e interpretativo que é utilizado, fazendo com que todas as sílabas da palavra sejam divididas e emitidas destacando suas tonicidades com durações semelhantes (GAYOTTO, 2002).

**Alongamentos** – Para Gayotto (2002, p.47), “[...] é a duração maior de um segmento de fala, podendo acontecer tanto em vogais quanto em consoantes”.

**Padrão melódico ecoativo** - Segundo Bolinger, citado por Madureira (1992, p. 132), caracteriza-se pela repetição de unidades com alterações coincidentes de *pitch* que, segundo

Arruda (2003), diz respeito a um mesmo padrão de *pitch* utilizado que destaca as sílabas tônicas de palavras que formam um enunciado.

## **9 DAS DIMENSÕES DOS RESULTADOS À CONSTRUÇÃO DAS ANÁLISES**

### **9.1 FASE INICIAL**

Nesta fase foram analisados três episódios que caracterizam bem como a aula foi iniciada. Em um primeiro momento, observo uma conversa ocasional entre a professora e um aluno, depois algumas explicações sobre o dia em que foi entregue o resultado das provas feitas na aula anterior e, finalmente, a tentativa de iniciar o novo conteúdo.

A fim de contextualizar a aula, descrevi, principalmente entre os episódios, o andamento (colocado em moldura), passo a passo, de toda a aula.

Penso ser interessante realizar a leitura das análises sobre cada linha, acompanhada das folhas do Anexo. O objetivo é fazer com que o leitor, enquanto lê as explicações sobre cada linha, não fique folheando as páginas, procurando as falas dos interlocutores correspondentes a cada linha.

Gostaria de esclarecer, mais uma vez, que os comentários a seguir são interpretações minhas a partir do contexto que foi criteriosamente observado, podendo, no entanto, outras possibilidades de escuta dos episódios acontecerem, a depender do leitor e das suas interpretações.

É importante ressaltar também que dos episódios analisados nem sempre todas as linhas e nem todos os recursos vocais, de cada linha, foram descritos e funcionaram como objeto de análise. As nuances vocais analisadas foram as que mais chamaram a minha atenção por contribuírem mais enfaticamente na construção de uma intenção comunicativa ao que estava sendo dito por P.

P entra na sala. Coloca os livros em cima da mesa, pega um deles, e começa a folheá-lo. Pergunta aos alunos se estão tirando notas boas nas provas realizadas na semana anterior. Alguns não respondem, outros respondem oralmente e/ou gesticulam afirmativamente ou negativamente. Um aluno sentado a sua frente a interpela.

**Episódio 1: Conversa ocasional entre professora e aluno. Aluno não copiou o conteúdo colocado na lousa por um professor na aula anterior.**

((Professora folheando um livro didático))

((vozes))

L1 A1: a aula da senhora eu vou copiá (incompreensível)

L2 P: só a minha num é? (.)

L3 A1: a do professor Mário eu num estava a fim de copiá

L4 P: num digo nada a você:s não digo **na:da**

L5 A1: Mário ficou retado

A conversa que se instaura, nesse episódio, entre professora e aluno ilustra o caráter assimétrico da conversação. Segundo Linell, citado por Marcuschi (1995, p. 89), “[...] a maioria das interações são em maior ou em menor grau assimétricas, pois sempre haverá algum tipo de dominação em algum ponto da interação. Linell e Luckmann, citado por Marcuschi (1995, p. 85), referem que, durante uma conversação, existe uma “[...] assimetria básica da distribuição alternada dos papéis de falante e ouvinte que se constroem interacionalmente”. Segundo tais autores, as assimetrias “[...] são constitutivas da própria atividade dialógica e só contribuem para os níveis mais altos de dominação quando assumem certas características de sistematicidade”.

No episódio analisado, a relação assimétrica entre a professora e o aluno apresenta-se durante toda a situação interacional, através de momentos em que P desaprova (L2) a fala do aluno (L1) e o ameaça (L4), marcas que contribuem para fortificar as relações de poder entre ela e os estudantes em sala de aula.

Em L1, o aluno comenta que vai copiar a aula da professora, fazendo transparecer na sua fala que poderia não ter copiado os assuntos de outras matérias. Frente a tal colocação do aluno, P na linha 2 desaprova a atitude do estudante, fazendo uma pergunta, utilizando-se de um *pitch* levemente agudo para tal intento. A construção de uma pergunta pouco-amigável, principalmente, quando se trata de uma relação professor-aluno, que possui marcas freqüentes que denotam poder não fomenta, na maioria das vezes, uma resposta por parte do aluno.

Laver e Trudgill (1979) comentam que o *pitch* agudo pode ser utilizado em situações psicológicas em que se sinta raiva. Já, Scherer (1979) e Wells, citado por Gayotto (2002), pontuam que fonações agudas denotam situações de nervosismo e/ou estresse. Madureira (1992) refere que sons agudos podem caracterizar momentos de tensão e exasperação. Tais colocações corroboram os achados desta pesquisa, quando se infere que uma emissão pouco-amigável pode estar relacionada a uma situação de tensão, exasperação, nervosismo ou estresse, podendo, dessa maneira, o uso do *pitch* agudo caracterizar situações de desaprovação da fala do interlocutor.

A afirmação do aluno, em L1, poderia ter fomentado dois movimentos na professora: a desaprovação ou a devolução da pergunta sobre o motivo da possível não reprodução escrita de assuntos ministrados em aulas anteriores. A segunda opção, provavelmente, estabeleceria um momento de troca, de diálogo entre os interlocutores. No entanto, o que acontece é uma reprovação por parte da professora da postura do aluno.

Apesar da desaprovação, o aluno não se aquieta, como pode ser observado em L3. Sabe-se que, embora o professor esteja constituído socialmente de poder em sala de aula, e os alunos reconhecerem tal verdade (desde pequenas as crianças são trabalhadas por seus pais e pela própria escola a relação de poder e respeito que o aluno deve ter para com o professor), é no contato face a face que algumas regras “são modificadas ou se anulam ou até são substituídas” (CAJAL, 2001, p. 129).

No entanto, ao invés de buscar, através da segunda colocação do aluno (em L3), a causa para tal atitude do mesmo, a professora constrói, em L4, uma resposta ameaçadora. O poder

não pode sair das mãos da professora. Com o objetivo de intensificar possíveis conseqüências que os alunos possam vir a ter por não copiarem as aulas dadas, repete as palavras “não”, “digo” e “nada”. Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2003), a repetição de palavras pode intensificar o que está sendo dito, propiciando um volume de informação muito maior.

Para enfatizar suas colocações, P utiliza qualidade vocal incisiva, fazendo uso de um *pitch* médio, com inserção na última palavra (“nada” - palavra repetida) desta linha de um *pitch* levemente mais grave, transparecendo na voz a sua autoridade. Para Behlau e Pontes (1995), uma voz mais grave passa a idéia de maior autoridade, como observado na emissão desta palavra pela professora. Tal vocábulo, ao ser verbalizado vem acompanhado ainda por alongamento na sílaba tônica, enfatizando ainda mais sua emissão. Observo também nesta linha o uso de entonação ascendente-descendente na palavra “vocês”, alongamento na sílaba tônica desta mesma palavra, entonação ascendente na sílaba tônica da palavra “digo” (palavra repetida), além da velocidade de fala encontrar-se mais lentificada neste turno. Segundo Chun (2000), o uso pelo professor, em alguns momentos, de uma velocidade de fala mais lentificada, torna a fala mais inteligível e clara, garantindo a atenção por parte dos alunos ao conteúdo ministrado. A ameaça é deixada clara. O uso de todos esses recursos vocais e lingüísticos parece confirmar o efeito ameaçador e enfático proferido pela professora em L4.

P não verbaliza mais nada sobre a “indisciplina” do aluno (por não copiar a matéria colocada na lousa pelo professor). Arruma os livros e o restante do material na mesa para
---

começar a aula. Alunos conversando uns com os outros. Acaba a arrumação. Olha para a classe e continua a aula.

**Episódio 2: Professora definindo o dia da entrega das provas e tentando começar um novo assunto com os alunos**

((vozes))

L6 P: <sup>↑</sup>*bora* <sup>↑</sup>*ge:nte* (.)

((antes de começar o assunto da aula, comenta o dia em que vai trazer as notas das provas realizadas pelos alunos na semana anterior)).

L7 P: olha (.) eu só vô trazê resultado de no-ta (.) a parti de segunda (.) agora ainda num vou trazê... ((folheando um livro didático sem olhar para os alunos. A turma ainda conversa muito ainda entre si)).

P comenta que a sala estava muito vazia na aula anterior. Alunos respondem que foi jogo da Seleção Brasileira e, por isso, faltaram à aula. Após tal conversa, P tenta começar o assunto do dia.

((vozes))

L8 P: *bom gente vamos começá a nossa segunda unidade logo?* (.)

L9 A2: não

L10 P: *não o quê* / vamos

L11 A2: (incompreensível) prova, professora

L12 P: acabei de falá {o que foi que eu disse}? (.)

L13 As: (incompreensível)

L14 A2: segunda - feira? (.)

L15 P: mas não me dão vez mesmo né? não escutam mesmo

L16 A3: oh professora ( incompreensível)

L17 A1: segunda senhora entrega professora? (.)

L18 P: **a parti de segunda eu trago amanhã ainda não trago não**

L19 A1: oh teacher

L20 P: *gente eu não tenho só vocês eu não tenho só essa escola...*

A professora, durante todo este episódio, impõe aos alunos sua forma de conduzir a disciplina, um dos critérios observados por Schiffler, citado por Santos (1999), que delinea um estilo educativo mais autoritário do professor diante do aluno.

Em L6, a professora tenta diminuir o ruído dos alunos em classe, aumentando a intensidade da voz e fazendo uso de um *pitch* agudo-estridente.

Logo em seguida (L7), P é asseverativa, ao dizer que os alunos só receberão as notas da prova na semana posterior. P impõe a sua vontade aos alunos, através das palavras que utiliza, onde “eu só vô trazê” atribui o caráter de certeza ao que está sendo verbalizado, a sua decisão aos alunos. Diferentes recursos vocais compõem a condição imposta pela

professora aos estudantes no que se refere à entrega das notas. O *pitch* muda de agudo-estridente (em L6) para médio (em L7). A entonação soa ascendente na palavra “eu” e descendente na sílaba tônica da palavra “trazê”. É importante frisar que a ênfase dada pela entonação ascendente recai sobre a primeira pessoa do singular – “eu”, a própria professora, constituída de poder naquele momento interacional. A entonação descendente inserida na sílaba tônica da palavra “trazê”, segundo Soares e Piccolotto (1977), Cavalcanti (2000) e Diniz (2002), passa a idéia de declaração. Com o uso desses diferentes recursos (lingüísticos e vocais), a professora parece infligir as suas diretrizes aos alunos.

Em L7, P enfatiza bastante a sua imposição ao fazer uso de força articulatória na sílaba tônica da palavra “resultado” e nas duas sílabas da palavra “nota”, além do recurso da silabação e uso de entonação ascendente-descendente nesta última palavra.

A velocidade de fala soa mais lentificada nas primeiras palavras pronunciadas em L7, ajudando a deixar a mensagem bem inteligível e clara, contribuindo para chamar a atenção dos estudantes para o que está sendo pronunciado, estratégia já descrita por Chun (2000), observando os sujeitos da sua pesquisa. Além disso, o uso de uma velocidade de fala mais lenta é um dos recursos que parece contribuir para enfatizar a determinação que permeia a fala de P. A professora conclui sua fala delineando uma curva melódica descendente observada, principalmente, na segunda palavra “trazê” proferida nesta linha. Para Soares e Piccolotto (1977), as curvas descendentes se fazem presentes quando o falante deseja concluir a sua fala ou nas orações declarativas. A repetição de um mesmo vocábulo (trazer), no mesmo turno de fala, e o uso de entonação descendente nas duas palavras, parecem realçar a imposição colocada pela professora. Os alunos permanecem calados.

Em L8, P elabora uma interrogativa fazendo uso de um *pitch* agudo, ao convidar os alunos a iniciarem junto com ela o assunto da nova unidade. No entanto, em L9, um dos alunos emite uma resposta não esperada por P. Sendo a réplica do aluno discordante do pensamento da professora, esta novamente toma o turno para si (L10), repetindo a palavra “não” emitida pelo aluno em L9, dando uma conotação diferente em tal palavra do sentido (negação) proferido pelo estudante. Ao fazer uso de um *pitch* agudo estridente, as palavras soam ríspidas, pouco amigáveis, denotando uma reprovação ao que o aluno verbalizou em L9. Segundo Santos (1999), o uso de palavras não amigáveis pelo professor pode ajudar a fortalecer as relações de poder deste diante dos estudantes. Para Madureira (1992), expressões de tensão, raiva e exasperação, podem ser passadas através de um som estridente, metálico, penetrante, forçado ou agudo. Arruda (2003) parece confirmar tais achados quando comenta que situações estressantes podem ser veiculadas por uma qualidade vocal estridente. Desta forma, palavras ríspidas, não amigáveis, como observadas em L10, podem ser caracterizadas como de tensão, raiva, exasperação, stress, podendo ser emitidas através de um som agudo-estridente.

Ainda no mesmo enunciado, a professora, afirma, ao verbalizar a palavras “vamos”, com um *pitch* médio e entonação descendente na sílaba pós-tônica, que irão, sim, começar o novo assunto imediatamente. A mudança brusca de *pitch* (agudo estridente para médio) associada a uma entonação descendente ao final da palavra “vamos”, parece tornar essa fala da professora, neste segmento, enfática e declarativa, acabando por emitir tal vocábulo na forma imperativa, passando a idéia de ordem, por parte de P, e obrigação, com relação aos alunos. Dessa maneira, as diferentes nuances vocais vão ajudando a fortificar as relações de

poder que vão se estabelecendo entre a professora e seus alunos; ela pronuncia palavras não amigáveis aos alunos, além de “[...] definir e decidir” o que será tratado a seguir (MARCUSCHI, 1988, p. 61). Parece não querer discutir com os estudantes determinados posicionamentos que toma. Sua vontade prevalece.

No entanto, a resposta da professora em L10, gera a reação de uma aluna em L11, que pergunta sobre o dia da entrega das provas (os alunos queriam que as provas e notas fossem entregues antes de começar a nova unidade). Mais uma vez, pude observar que é no momento interacional, na comunicação face a face que regras, como a imposta pela professora em L10, ficam sujeitas a serem quebradas.

Como a professora, entretanto, já havia comentado sobre o dia que entregaria as provas, continua com a sua qualidade vocal enfática em L12, fazendo uso de um *pitch* médio, afirmando que já havia falado sobre tal assunto a poucos instantes. Na mesma linha, elabora uma interrogativa, perguntando aos alunos o que ela havia acabado de falar, onde “eu disse” ratifica a posição da professora sobre uma verdade já verbalizada por ela. Tal interrogativa ainda vem associada a uma curva entonacional pouco ascendente, *pitch* médio e velocidade de fala mais acelerada. Os recursos lingüísticos e vocais associados fazem a pergunta soar hostil. Crystal, citado por Argyle (1988), realiza uma pesquisa onde comenta que uma pergunta proferida com entonação ascendente na última palavra pronunciada soa amigável. Já uma pergunta emitida com entonação descendente na última palavra sugere mais hostilidade. Refletindo sobre tais colocações, arrisco dizer que uma interrogativa, pronunciada com curva melódica pouco ascendente, parece modelar um questionamento

que não contribui para a construção de uma conversação mais simétrica entre professor e alunos, já que a pergunta soa agressiva, ríspida.

Em L13 e L14 os alunos respondem o que recordam do que a professora havia falado. Já, em L15, frente à resposta dos alunos, a professora comenta que eles não prestam atenção ao que ela fala. Nesse momento, cabe aqui uma ressalva: quando a professora comentou sobre o dia da entrega das provas, em L7, a classe encontrava-se ruidosa (alunos conversando entre si). Além disso, a professora pronunciou seu enunciado sem fitar nos olhos dos seus interlocutores. Segundo comenta Goffman (2002, p. 116), “para uma condução eficaz da fala é melhor que falante e ouvinte estejam em posição tal que possam se fitar mutuamente”. Nesse caso, além da existência do ruído em classe que pode ter feito com que os alunos não ouvissem a fala da professora, a falta de contato visual entre professora e alunos pode ter gerado nos estudantes uma sensação de pouco importância ao assunto veiculado por P, ou até uma percepção de negligência por parte dos alunos com relação à forma de a professora se comunicar. Esse tipo de comportamento também foi evidenciado com os professores observados por Servilha (2000).

Em L16 e L17 os alunos insistem sobre a questão da entrega das provas. Na tentativa de finalizar o assunto, a professora, em L18, faz uso, em um primeiro momento, de palavras que afirmam a partir de qual dia vai trazer as provas e, em um segundo momento, enfatiza o dia em que não trará as avaliações. P torna-se asseverativa nas suas considerações. Tais verbalizações são ainda mais destacadas pelo uso de um *pitch* predominantemente mais grave em toda a linha, passando uma característica mais autoritária e enfática à fala, corroborando as colocações de Behlau e Pontes (1995) quando referem que vozes mais

graves são percebidas como mais autoritárias. O uso de uma velocidade de fala mais acelerada e a repetição da palavra “trago” parece contribuir ainda mais para enfatizar tal imposição, no caso das falas aqui analisadas.

Um dos alunos, em L19, parece reclamar da posição da professora. Em seguida, a docente, em L20, fala com um *pitch* que se alterna entre agudo-estridente e agudo, reprovando a insistência dos alunos. O recurso da repetição volta a ocorrer neste turno com a expressão “eu não tenho só”, intensificando a verbalização pouco amigável proferida pela professora que ainda coloca na primeira emissão da palavra “tenho”, força articulatória na sílaba tônica. Os alunos aquietam-se, como se observassem que não há mais espaço para negociação. A condição imposta pela professora, uma característica do estilo educativo autoritário observado em Schiffler, citado por Santos (1999), consegue se sobressair às inúmeras interferências dos alunos.

P passa a tentar diminuir o ruído em classe para dar continuidade à aula. Começa a relembrar alguns pontos enfocados ao final da última unidade, para, logo em seguida, comentar o assunto do dia. Mesmo quando foca o assunto do dia, comenta temas já abordados com o intuito de facilitar a iniciação do novo.

**Episódio 3: Professora começa a pontuar o assunto que vão estudar naquele dia (orações subordinadas adverbiais) e recapitula conteúdos já vistos pelos alunos anteriormente.**

((vozes, ruído de máquinas))

L21 P: ...então hoje nós vamos trabalhá o quê ? (.)

((professora folheando o livro didático; faz a pergunta sem fitar nos olhos dos alunos))

L22 P: orações subordinadas

L23 P: o que é que nós precisamos aprendê(.) para ficarmos craque nas orações subordinadas? (.) primeira coisa ((folheando o livro; sem manter contato visual com os alunos))

L24 P: cadê a menina das conjunções: \* ? (.)

((assovio))

L25 A4: ali

L26 P: as conjunções su-bor-di-na-das subordinativas: (.) tá? precisamos sabê disso (.) daquelas conjunções (.)

L27 A1:

subordinadas

L28 P: ↑ quantas ↑ conjunções ↑ coordenadas ↑ nós ↑ estudamos? (.)

L29 A5: cinco

L30 P: cinco

L31 As: cinco

L32 P: quantas subordinadas vamos estudar? (.)

L33 A5: dez

L34 P: dez

L35 A6: eu pensei que era vinte

L36 P: *graças a Deus né você pensou que era mais do que é (.) graças a Deus*

((aluno aquieta-se))

A voz da professora se sobressai a dos alunos, referendando qual tópico será tratado em aula, sendo os seus turnos de fala caracterizados como nucleares. Segundo Gallembek

(1993, p. 63), “o turno nuclear tem valor referencial (nele o falante desenvolve o tópico conversacional ou assunto tratado no fragmento conversacional)”. Já os turnos preenchidos pelos alunos podem ser caracterizados como inseridos, onde segundo Gallembek (1993, p. 63), “[...] o interlocutor acompanha ou segue as palavras do seu interlocutor. Não tem valor referencial nítido”.

Em L21, a professora faz uso de *pitch* agudo ajudando a compor a interrogação. Parece que o objetivo maior da pergunta é chamar a atenção do alunado para o que será proposto e/ou aguçar a curiosidade destes, já que os estudantes não sabem qual o assunto da aula. Arrisco dizer que os alunos parecem não prestar atenção à pergunta elaborada pela professora. Como já comentado no episódio 2 (L7), a conversa entre os alunos é grande, o que dificulta a escuta da voz de P. Além disso, a professora, ao emitir a pergunta, não mantém contato visual com os alunos, podendo dificultar o estabelecimento de uma interação mais efetiva com o grupo.

Em L22, fazendo uso de um *pitch* médio com presença de entonação descendente ao final da última palavra (“subordinadas”), a professora declara, de maneira incisiva, sobre o tema que irão tratar naquele dia.

Já, em L23, assinalo a elaboração de uma pergunta feita pela professora com *pitch* médio, sendo a emissão enfatizada por um elemento modal que designa dever – “precisar aprender”, onde se registra uso da força articulatória e entonação ascendente nas sílabas tônicas de tais palavras e força articulatória na sílaba tônica da palavra “para”. A velocidade de fala soa mais lentificada nas primeiras palavras pronunciadas por P nesta

linha, contribuindo para chamar a atenção dos alunos sobre o que está sendo verbalizado, estratégia observada por Chun (2000), ao mostrar a relação entre velocidade de fala lentificada e uma forma de garantir a atenção dos alunos ao conteúdo verbalizado. Com relação aos operadores modais de poder como o acima citado, Santos (1999) comenta que estes podem contribuir para fortificar as relações de poder do professor diante dos seus alunos. Os recursos vocais e lingüísticos observados nesta linha parecem, juntos, enfatizar a idéia de obrigação para tal interrogativa. Esta soa pouco convidativa.

Como diz Marcuschi (1988), uma das possíveis manifestações de assimetria nas relações entre professor e aluno em sala de aula é que o professor define e decide o que será estudado. No caso em questão, os recursos lingüísticos associados a diferentes recursos vocais, expressam o que a professora quer definir como conteúdo a ser tratado e, ainda, dentro dele, o que os alunos precisam saber do assunto. A condição é posta. A reação positiva ou negativa dos alunos frente ao que P está explanando parece, nesse momento, não ser importante para a mesma, já que emite seus pronunciamentos, folheando um livro didático, sem manter qualquer contato visual com os estudantes.

Prosseguindo, a professora tenta, antes de começar a falar sobre as orações subordinadas, recapitular o tema conjunções. Em aula anterior, uma das alunas havia respondido corretamente a algumas perguntas sobre conjunções. Em L24, a professora procura por essa aluna, elaborando uma pergunta, onde se observa uso de *pitch* médio, presença de entonação ascendente-descendente harmônica-suave na palavra “conjunções”, alongamentos e velocidade de fala mais lentificada nesta mesma palavra. O uso destes

recursos vocais parece ajudar a delinear uma pergunta bastante convidativa, chamando o aluno para entrar no jogo dialógico.

Em L25, uma das alunas aponta a colega que a professora procura. No entanto, a pergunta (em L24), mais uma vez, parece ter como intuito prender a atenção dos estudantes, já que P não interpela a tal estudante em momento algum. Ao mesmo tempo, a partir de tal postura, observo uma indiferença de P à resposta da aluna que apontou onde estava a colega. Para Santos (1999), a indiferença do professor à resposta do aluno é uma característica que pode contribuir para fortalecer as relações de poder do professor diante do aluno.

Em L26, P volta a folhear o livro didático, ao tempo em que afirma e repete o assunto que, segundo ela, todos precisam saber. Faz uso de um *pitch* médio, destacando a palavra “subordinadas” (através do uso de entonação descendente e silabação), sendo que, em seguida, corrige-se e emite a palavra correta para aquela situação - “subordinativas” dando ênfase na sílaba pós-tônica, desta palavra, através do uso de entonação descendente, alongamento e força articulatória.

Em L27, um dos alunos “invade” o turno da professora, repetindo a palavra “subordinadas” que P acabou de verbalizar. A professora continua sua explanação independente da colocação do aluno.

Em L26, logo após a repetição das palavras “subordinadas e subordinativas”, a professora utiliza o marcador verbal “tá”, não seguido de pausa, colocando, aí, um *pitch* grave. Em suas pesquisas, Santos (1999) observou que tal marcador, não seguido de pausa, teve,

muitas vezes, o único papel de manter o aluno solidário ao que o professor estava falando, apagando qualquer eventual participação do estudante devido à ausência da pausa. O aluno foi reduzido à função de ouvinte. Com o uso de um *pitch* mais grave nesse marcador, o tom autoritário e enfático prevalece, ratificando as colocações de Behlau e Pontes (1995), ao comentarem que vozes mais graves são percebidas como mais autoritárias. Tal recurso vocal parece deixar o aluno com menos possibilidades de discordância e realça a força do poder que emana da fala de P.

Após a emissão de tal marcador, a professora volta para um *pitch* médio, acrescentando na sua fala a expressão “precisamos sabê” que atribui um caráter de ordem ao que está sendo pronunciado. Logo em seguida, emite a palavra “disso” com entonação descendente, parafraseando os vocábulos emitidos anteriormente “conjunções subordinativas”, sendo que a palavra “conjunções” surge novamente, no final desta linha, delineada também por uma entonação descendente, declarando de forma incisiva o que os alunos precisam saber: as conjunções subordinativas.

Neste episódio, verifico a presença de duas palavras (“subordinadas” e “conjunções”), emitidas em L22 e L24 e bastante repetidas em várias outras linhas (L23, L26, L28, L32) construídas com o uso de diferentes recursos vocais que podem ter favorecido a organização do discurso, a manutenção da coerência textual e, também, ajudado a intensificar as informações pronunciadas por P, corroborando as colocações de Fávero, Andrade e Aquino (2003), ao tecerem comentários sobre algumas funções da repetição durante a formulação de um texto oral.

Em L28 e L32, a professora realiza perguntas com *pitch* agudo. Os alunos as respondem. Vale salientar que os questionamentos realizados pela professora para seus alunos requerem deles respostas curtas, não favorecendo espaços de discussão, de construção e reconstrução de conhecimentos, como observado também por Servilha (2000) nas perguntas elaboradas, preferencialmente, pelos professores universitários aos seus alunos.

A cada resposta correta dos estudantes (L29 e L33), a professora repete o que estes acabaram de verbalizar (L30 e L34), fazendo uso de entonação descendente nestas palavras, contribuindo para confirmar a resposta dos alunos. Segundo Soares e Piccolotto (1977), Cavalcanti (2000) e Diniz (2002), as entonações descendentes passam a idéia de declaração, afirmação para a mensagem veiculada. Diferentemente desta situação, Santos (1999) comenta que a repetição pelo professor da fala do aluno, em sua pesquisa, teve como intuito corrigir o estudante ou induzÍ-lo a permanecer no turno.

No trecho analisado, tal repetição parece ter como objetivo confirmar a devolução de cópias exatas do que já foi ensinado anteriormente, sendo tal característica marca do discurso autoritário, conforme observado por Pey (1988). Coulthard, citado por Santos (1999, p. 50), pontua que as perguntas proferidas pelo professor, muitas vezes, possuem um aspecto avaliativo. As repetições observadas nestas linhas podem ser consideradas as avaliações positivas do professor frente às respostas dos alunos.

Em L36, ante uma resposta do aluno não esperada por P (L35), esta faz uso de palavras irônicas, pouco amigáveis que vão se delineando com o uso de um *pitch* agudo e agudo-estridente. Segundo Santos (1999), o uso de palavras pouco amigáveis pelo professor pode

contribuir para fortalecer as relações de poder deste diante dos seus alunos. Ainda nesta linha, observo a presença de repetição da expressão “graças a Deus” com *pitch* agudo estridente intensificando o sentido da mensagem veiculada. Parece que, frente à entrevista feita com a professora, tal resposta relaciona-se com uma percepção da mesma de que, atualmente, os alunos não querem mais estudar, deixando-a com pouca vontade de estabelecer, em alguns momentos, qualquer tipo de mediação com eles: “Hoje em dia eu já estou achando [...] Eu já estou querendo não fazer essa interferência, que isso está me decepcionando. Porque é como eu lhe disse, o aluno não está querendo estudar e eu gostaria que ele estudasse [...] E se ele não quer, aí você fica frustrada. Eu me sinto frustrada. Eu não estou achando que aluno está querendo estudar. Você conta na sala assim, poucos alunos com vontade de aprender alguma coisa [...] E isto decepciona”.

Abreu (2001, p. 18) evidencia: “a garantia do envolvimento dos alunos na aprendizagem é uma decorrência natural quando o professor tem condições de reconhecer os processos de aprendizagem de seus alunos, interpretar e respeitar suas idéias, considerá-las para propor atividades com desafios possíveis de serem superados”. Como será observado, no decorrer das análises, as atividades propostas por P parecem não interagir com o mundo dos alunos, motivando-os na busca pelo saber. São, na maioria das vezes, exercícios retirados de um livro didático, frases isoladas colocadas na lousa para análise, sem qualquer significação para o estudante. O exercício torna-se desinteressante, enfadonho e, muitas vezes, incompreensível. O aluno, nas palavras de Abreu (2001, p. 18), fica com “[...] pouca disponibilidade para aprender”, pouco motivado e confiante para seguir em frente no seu processo de aprendizagem.

## 9.2 FASE DO DESENVOLVIMENTO DO TEMA

A fase de desenvolvimento do tema acontece com a professora tentando explicar o novo assunto: as diferentes classificações das orações subordinadas. No entanto, para adentrar em tal tópico, observo que ela passou, praticamente, 30 minutos da aula relembrando pontos como, por exemplo: orações coordenadas, período simples e período composto, realizando análise sintática de diferentes orações que, segundo ressaltou, são assuntos já abordados anteriormente e que os alunos deveriam saber para facilitar o entendimento e a continuidade do novo tópico. Esta primeira etapa será chamada de Momento I, em que P tenta ativar um conhecimento “já adquirido” pelo aluno, com o objetivo de facilitar o engajamento pelo estudante nos conceitos novos. A explicação de P sobre o assunto novo será denominado de Momento II. O primeiro e o segundo momentos serão caracterizados por dois episódios cada um.

Momento I: Ativação do pré-conhecimento do aluno visando a facilitar o seu engajamento no próximo assunto: orações subordinadas adverbiais.

P começa a falar sobre os períodos compostos por subordinação. Logo em seguida, interrompe suas colocações para recordar o que é um período simples e um período composto, na tentativa de facilitar a compreensão do assunto que virá logo a seguir. Começa a elaborar um quadro relembrando a diferença entre os períodos compostos por coordenação, subordinação e o período misto. Tece comentários sobre o esquema, relembrando com os alunos o período composto por coordenação e a estrutura do período

composto por subordinação.

**Episódio 4: Professora mostra aos alunos a diferença entre os dois períodos: o período composto por subordinação e o período composto por coordenação. Em seguida, comenta a estrutura do período misto. Conclui o quadro mostrando a diferença entre os três tipos (coordenação, subordinação e misto) e comenta, novamente, sobre os períodos simples e composto.**

((vozes))

L 37 P: *...que qui nós vamos tê no período misto?* (.) ((voltada para a lousa))

L 38 P: vamos tê uma oração principa:l (.) mais uma oração coordenada (.) mais uma  
oração: o (.) subordinada (.) ((escrevendo na lousa)) mais uma oração subordinada (.)

L39 P: não é isso (.) que a gente tem? (.) ((folheando o livro didático; sem fitar os alunos))

L40 P: é... ((continua a folhear o livro))

((os alunos copiam em seus cadernos o que a professora escreve na lousa))

Em todo o episódio 4, a voz da professora novamente se sobressai a dos alunos. Cabe a estes acompanhar as palavras de P. Ela inicia, desenvolve e conclui os eventos discursivos.

Ações desse tipo são também descritas por Marcuschi (1988).

Em L37, a professora faz uma pergunta sobre as orações que se encontram num período misto, mas parece não ter a expectativa de uma resposta por parte dos alunos, já que elabora a interrogativa escrevendo e olhando para a lousa, sem lhes dirigir as palavras proferidas. Como já comentado (L7, L21e L23), Goffman (2002, p. 116) refere: “para uma condução

eficaz da fala é melhor que falante e ouvinte estejam em posição tal que possam se fitar mutuamente”. O movimento corporal e visual da professora dirigindo-se para a lousa, enquanto faz uma pergunta para a classe, parece delinear uma não preocupação com a espera pela resposta do aluno. A principal função desta interrogação parece restringir-se em manter os alunos atentos à mensagem veiculada e/ou despertar a curiosidade destes para o assunto que está sendo explanado, como observado também por Servilha (2000), em algumas perguntas elaboradas pelos professores universitários aos seus alunos.

Em seguida, em L38, a professora responde a sua própria pergunta. Enquanto escreve na lousa, coloca determinadas nuances vocais na sua fala que parecem ter, novamente, a função de deixar os alunos atentos ao assunto verbalizado e/ou fazer com que sua emissão oral acompanhe o ritmo das palavras que escreve. Através de diferentes recursos vocais, enfatiza os tipos de orações que compõem um período misto: coloca entonação ascendente-descendente na palavra “principal” e alonga a sua sílaba tônica, faz uso de força articulatória nas sílabas tônica e pós-tônica da palavra “coordenada” e, ao verbalizar pela terceira vez a palavra “oração”, nesta linha, utiliza entonação ascendente e alongamento na sílaba tônica. A palavra “subordinada” é emitida, logo em seguida, através de entonação ascendente-descendente.

Em L39, P elabora outra pergunta, parecendo requerer uma confirmação sobre o que havia acabado de falar em L38 sobre os períodos mistos. No que diz respeito aos recursos vocais utilizados, coloca força articulatória e entonação ascendente-descendente na palavra “isso”, que funciona como uma paráfrase, resumindo, com tal vocábulo, tudo o que foi verbalizado em L38 sobre os tipos de orações que formam um período misto.

Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2001, p. 60), observa-se na paráfrase “[...] a passagem de uma informação explícita ou exemplificada para uma de caráter resumidor”. A interrogativa soa asseverativa, onde “é isso” atribui o caráter de certeza ao que está sendo verbalizado, principalmente por “isso” estar permeado de recursos vocais que enfatizam tal emissão, indicando dar pistas de que tal questionamento tem somente uma única resposta: a confirmação das colocações emitidas por P. A professora verbaliza a interrogativa sem fitar nos olhos dos alunos, emitindo ela própria uma assertiva, em L40, para sua pergunta. O assunto é imposto, lembrando o que foi dito por Schiffler, citado por Santos (1999), ao pontuar tal atitude como uma das características observadas no estilo educativo autoritário do professor diante dos seus alunos. Como coloca Pey (1988) e Furlani (2001), no discurso autoritário, não é dada ao estudante a chance de problematizar o tópico discursivo, de se colocar na posição de intérprete, participante na construção do sentido, como observado neste caso.

A resposta da professora, em L40, é pronunciada com um *pitch* grave, conferindo uma qualidade vocal bastante enfática e autoritária a sua fala, confirmando as colocações de Behlau e Pontes (1995) sobre a relação existente entre uma emissão mais autoritária e o uso de vozes mais graves, onde “é” já atribui, por si só, o caráter de certeza ao que está sendo verbalizado. O uso associado do elemento lingüístico com o vocal acaba mostrando o poder e a verdade que perpassam a fala de P.

Uma pessoa da secretaria aparece na sala para falar com os alunos. Depois que a pessoa
--

deixa a sala, P continua a ministrar sua aula, e volta a falar, rapidamente, sobre o quadro que desenhou na lousa, que mostra a diferença entre os períodos, explicitando que tal assunto é básico. Em seguida, comenta sobre os períodos simples e composto.

((ruído no pátio da escola))

L41 P: ...bom isso aqui é básico num é gente? ((falando sobre o esquema escrito na lousa))

L42 P: isto aqui desde o primeiro dia que eu vim falá sobre isso *eu já expliquei isso a vocês*

(.) *tá?* a a classificação das orações e a estrutura básica da oração (.)

L43 P: bom (.) outra coisa que a gente tem também são os períodos eu gosto de deixá tudo bem claro (.)

L44 P: período simples e período composto

L45 A7: ((boceja))

L46 P: já está cansado? (.)

L47 A7: ((faz um movimento negativo com a cabeça))

((professora olhando uma página do livro didático))

L48 P: eu não quero sabê de ninguém dizendo que não sabe o que é período o que é oração (.) que não sabe dividi (.) o que é um o que é outro nada disso tem que sabê tudo (.)

L49 P: porque no próximo ano vocês estarão no segundo grau e ninguém vai pará prá ensiná isso a vocês vai co-brá isso de vocês (.) tá? (.)

L50 P: no próximo ano a gente só vai fazê cobrá ((olhando para uma página do livro didático))

Em L41, após terminar o quadro desenhado na lousa, explicando a diferença entre os períodos compostos por coordenação, subordinação e período misto, a professora elabora

uma pergunta, utilizando-se do marcador conversacional “num é gente”, esperando que os estudantes concordem com sua assertiva. Observo a presença do predicado cristalizado “é básico”, semelhante ao que Koch, citado por Santos (2002), coloca para exemplificar tais predicados que, associado a uma entonação descendente no vocábulo “básico”, acaba enfatizando e afirmando que os alunos não têm como não assentir com o conteúdo proferido pela professora. Como Soares e Piccolotto (1977), Cavalcanti (2000) e Diniz (2002) referem, as entonações descendentes trazem a idéia de declaração, afirmação, como observado quando P pronuncia o vocábulo “básico”.

Em seguida (L42), P justifica a razão do assunto ser considerado básico. O interessante foi notar que há em um trecho de fala, nesta linha, a presença do *pitch* agudo estridente afirmando, através do uso de uma linguagem asseverativa onde “eu já expliquei isso a vocês” atribui o caráter de certeza ao que está sendo verbalizado, que o assunto já foi dado. O uso do *pitch* agudo estridente parece querer alertar os alunos que o assunto já foi visto anteriormente e eles deveriam sabê-lo.

Prosseguindo na análise, em L43, a professora tece comentários sobre os períodos simples e compostos. Ao verbalizar a palavra “períodos”, faz uso de força articulatória e entonação ascendente-descendente, enfatizando a emissão de tal palavra. Em seguida, nas últimas palavras pronunciadas por P, nesta mesma linha, utiliza entonação ascendente na palavra “bem” e entonação ascendente-descendente na palavra “claro”, enfatizando também tais verbalizações. As ênfases colocadas por diferentes recursos vocais nestas palavras realçam um dos conteúdos que P quer deixar **bem claro** para a turma: o assunto que fala sobre os **períodos**.

Imediatamente, em L44, afirma incisivamente, através da presença de entonação descendente nas palavras “simples” e “composto”, estratégia já descrita por Soares e Piccolotto (1999); Cavalcanti (2000) e Diniz (2002), os períodos que os alunos precisam ter bem claro. A presença da entonação ascendente nas palavras “bem” e “claro” parece conferir uma certa leveza à voz, principalmente, quando se compara com as entonações descendentes presentes nas palavras “simples” e “composto”. Gayotto (2004), em suas colocações, refere que as falas subindo para o agudo passam uma sensação de serem mais flexíveis e leves; já as falas descendo para o grave, passam a sensação de serem mais pesadas, enfáticas. Nesse sentido, apesar das entonações produzidas em “bem” e “claro” serem mais leves e deixarem a voz da professora mais suave, as entonações que se seguem em “simples” e “composto” são fortes e enfáticas, tornando difícil qualquer tentativa de inserção do aluno no jogo dialógico. O assunto está posto e imposto.

De qualquer maneira, observo que os recursos vocais em L43 e L44 vão dando vida, sentido à mensagem veiculada, realçando diferentes situações de fala.

P comenta, em um trecho da sua entrevista, que usa o recurso da repetição (de assuntos já vistos anteriormente) como estratégia para que os alunos aprendam o assunto dado. “Ele aprende porque também eu repito muito o meu assunto”. Isso se comprova em L43, quando a professora comenta que gosta de deixar “tudo bem claro”, já que repete muito em sala, conteúdos já vistos pela turma.

Observo, neste episódio, várias cobranças da professora no que diz respeito aos alunos terem domínio de assuntos que ela está somente lembrando. Em L48, tal cobrança é percebida, principalmente, pelo uso de operadores modais que indicam a posição de mando de P frente ao enunciado produzido por meio de “querer” e “ter que”, semelhante ao que foi exemplificado por Santos (1999), em sua pesquisa, ao tecer comentários sobre os operadores modais que designam poder: os alunos têm que ter aprendido todo o assunto ministrado, não há possibilidade, na visão da professora, do contrário poder acontecer. Prevalece o querer da professora. Acompanhando tais operadores, complementando a fala da professora, diferentes palavras - “oração”, “outro”, “disso” e “tudo” - permeadas de entonações descendentes ajudam a afirmar e enfatizar a fala da professora nesta linha, confirmando as colocações de Soares e Piccolotto (1977), Cavalcanti, (2000) e Diniz (2002) ao comentarem sobre a relação entre a idéia de afirmação, declaração e o uso das entonações descendentes.

Já, em L49 e L50, a professora justifica o motivo por que os alunos precisam saber a matéria. Eles estarão no segundo grau, e nenhum professor vai mais ensinar tal assunto para eles, só vai lhes cobrar o conteúdo. Tal colocação vem seguida em dois momentos da emissão do verbo “cobrar”. Como referem Fávero, Andrade e Aquino (2003), a repetição de palavras pode intensificar o que está sendo dito, ajudando, a reforçar a mensagem ameaçadora passada pela professora. Para enfatizar mais a repetição, diferentes recursos vocais são observados na fala de P. Na primeira emissão da palavra “cobrá”, observo o uso de força articulatória, silabação e entonação ascendente-descendente. Já, na segunda emissão, verifico a presença de entonação descendente na sílaba tônica, concluindo o pensamento da professora a respeito deste assunto. Tanto em L49 como em L50, a

linguagem utilizada por P soa asseverativa, sendo que o uso de diferentes recursos vocais nas palavras “cobrá” contribui para reforçar o delineamento da ameaça.

Observo, na maioria dos trechos analisados neste episódio (L39 e L40, L41, L48 a L50), que diferentes condições vão sendo impostas, definidas por P no decorrer da aula, característica explanada por Schiffler, citado por Santos (1999), ao tecer referências sobre um dos critérios que delineia um estilo educativo mais autoritário, fazendo com que a voz do aluno vá se desvanecendo nesse processo, comportamento comentado por Pey (1988) e Furlani (2001), ao discorrerem sobre o discurso autoritário. O aluno vai ficando sem vez e voz, o espaço para suas colocações vai sendo apagado.

### **Episódio 5: Professora lembrando como se analisa um período simples**

L51 P: ...todos esperam sua volta (.) ((professora escrevendo oração na lousa))

L52 P: olhe só nós temos os ter:mos: ca-da (.)

L53 P: por exemplo aqui a gente tem o quê? (.) suje:ito (.) ((P voltada para a lousa, grifando embaixo da palavra que é sujeito na oração))

L54 P: **num é isso Leo** ? sujeito? (.) ((para de escrever na lousa e fita o aluno))

((aluno para de conversar com o colega do lado))

L55 P: suje:ito (.)

L56 P: isso aqui vai sê o predica:do num é isso? predica:do ((P voltada para a lousa, grifando embaixo da palavra que é predicado na oração))

L 57 P: vocês estão lembrado que nós já vimos i:so: (.)

((alunos copiam o que P escreve na lousa))

Neste episódio, a professora continua a comandar todo o tópico discursivo. Observo a busca pelo aluno, como interlocutor, somente para ratificar o conteúdo explanado.

A professora escreve uma oração na lousa para ser analisada. Em L52, P começa a tentar dar uma explicação sobre os termos que compõem essa oração. Chama a atenção dos alunos para o que está verbalizando, colocando entonação ascendente-descendente, força articulatória e alongamento na palavra “termos” e entonação ascendente-descendente, força articulatória e silabação na palavra “cada”. No entanto, interrompe o que estava falando, parecendo perceber que a forma como começou suas emissões não corresponde à maneira como quer iniciar os comentários sobre o assunto.

Começa a abordar novamente o conteúdo (L53), elaborando uma pergunta sobre qual a função da palavra “todos” na oração. É importante frisar que P não fita os alunos ao produzirem tal interrogativa. A própria professora responde ao questionamento. A resposta dada por P a esta pergunta vem acompanhada de entonação ascendente-descendente, alongamento na sílaba tônica e velocidade de fala lentificada (com a função de chamar a atenção dos estudantes e/ou fazer sua emissão oral seguir o ritmo do seu grifo na lousa).

Após emitir tal resposta, repreende um aluno que está sentado no fundo da sala e conversa. Para tanto em L54, faz uso de uma interrogativa, utilizando o *pitch* grave nas primeiras palavras emitidas, onde solicita uma confirmação positiva do estudante sobre o assunto que está ministrando. Neste caso, o *pitch* mais grave tenta comunicar a autoridade que a figura

da professora possui, requerendo o silêncio do aluno. Como referido por Behlau e Pontes (1995), vozes mais graves, geralmente, são percebidas como mais autoritárias.

É interessante verificar que o aluno repreendido encontrava-se no fundo da sala. Servilha (2000) comenta que a distância física indica ser um fator que dificulta a viabilização da relação dialógica e da interação professor-aluno em sala de aula, podendo ocorrer, dessa maneira, conversas paralelas entre alunos que se encontrem distantes do professor. A partir das observações feitas, percebi que P não andava pela sala, sempre se posicionava na frente da lousa, explanando o conteúdo. Dessa forma, a probabilidade de acontecerem conversas entre alunos que se encontravam mais distantes era grande.

Um outro ponto que não pode ser esquecido diz respeito ao professor não fitar os alunos, em alguns momentos, enquanto ministra a aula (ver L7, L21, L23, L37, L39, L53). Tal atitude pode dificultar o estabelecimento de uma interação mais efetiva de P com os estudantes, facilitando conversas paralelas entre os alunos, o que também é observado por Servilha (2000) em seu trabalho com professores universitários.

Em L55, P responde à interrogativa que fez para o aluno (L54), repetindo a palavra “sujeito” com entonação ascendente-descendente, alongamento na sílaba tônica do vocábulo e velocidade de fala lentificada. Observo a repetição da palavra sujeito em L54 e L55, após sua primeira emissão em L53. Tais repetições associadas a diferentes recursos vocais (entonação ascendente-descendente, velocidade lentificada e alongamento) parecem intensificar a força da palavra que está sendo verbalizada, corroborando as colocações de Fávero, Andrade e Aquino (2003), quanto a ser esta uma das possíveis funções da

repetição, durante a formulação de um texto oral, contribuindo para inculcar tal vocábulo na cabeça dos alunos.

A repetição da palavra “predicado” e os recursos vocais – velocidade de fala lentificada, alongamento na sílaba tônica, entonação ascendente-descendente – são ainda utilizados por P, em L56, quando analisa os termos que fazem parte do predicado na oração escrita na lousa. Novamente, pronuncia tais palavras sem fitar nos olhos dos alunos.

Em L57, a professora elabora outra pergunta, lembrando aos alunos que os assuntos que ela está falando já foram explicados anteriormente. P fala de maneira asseverativa onde “nós já vimos isso” atribui o caráter de certeza ao que está sendo verbalizado. Essa atitude é ainda mais enfatizada pelo uso de uma paráfrase (“isso”) que, ao ser emitida, tem como intuito resumir em um único vocábulo o que eles já tinham visto anteriormente e estão recordando naquele momento: o assunto sobre sujeito e predicado. A força de tal palavra é intensificada pelo uso de diferentes recursos vocais que nela incidem como alongamentos, entonação ascendente-descendente e velocidade de fala lentificada. Com o uso de tais recursos P enfatiza o que já foi ministrado para a turma.

Quando escutei as duas palavras “predicado” emitidas pela professora (L56), observei a repetição de um mesmo padrão melódico. Segundo Bolinger, citado por Madureira (1992), tal padrão caracteriza-se pela repetição parecida de entonação na sílaba tônica de palavras que compõem o mesmo enunciado, o que denomina de padrão melódico ecoativo. A repetição desses padrões é muito usada como recurso de ênfase, passando a idéia de insistência ou continuidade da fala, capaz de prender a atenção do ouvinte. Parece que o

uso do padrão melódico ecoativo, nos vocábulos emitidos pela professora mostra a persistência de P em fazer os alunos introjetarem o assunto já transmitido.

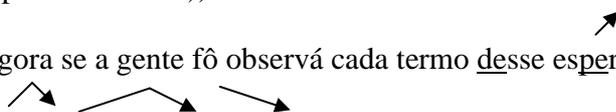
Tanto no episódio 4 como no 5, os alunos copiam o que P escreve na lousa. Como observado por Servilha (2000, p. 140), a tarefa de copiar pode dificultar a relação dialógica entre os alunos e a professora, já que os estudantes, no caso deste estudo, demoravam muito para passar o que estava escrito da lousa para o papel (observar o relato da professora, em moldura, na p. 165), “[...] restringindo o contato visual com aquele que fala e até a compreensão mais clara do seu discurso”.

Ao mesmo tempo, a falta de contato visual da professora com os estudantes, observada em várias situações (L7, L21, L23, L37, L53 e L56), parece relacionar-se com um “modus operandi” na forma de P ministrar a sua aula, onde não se faz necessário o contato visual com o aluno. O importante parece residir na transmissão e acumulação pelos alunos do conhecimento proferido por P. A impressão é de que não existe uma preocupação com a elaboração e construção do conhecimento por parte do aluno. Nesse sentido, a ausência de contato visual entre P e os alunos e vice-versa acontece muitas vezes em sala de aula, dificultando a produção do jogo dialógico, e conseqüentemente, construções e ressignificações de diferentes conceitos.

A aula continua com P realizando análise sintática da oração.

((ruído do pátio da escola))

L58 P: ...agora se a gente fô observá cada termo desse espero vai sê o quê?



L59 P: um verbo transitivo direto ((colocando as primeiras letras de cada uma dessas palavras na lousa))

L60 P: *porque que eu estou dizendo que é um verbo transitivo **direto**? Por que?*

L61 P: *porque eu faço a pergunta todos esperam o quê ? a pergunta num foi essa? esperam o: **quê**? qué que todos **esperam**? (.)* ((escrevendo na lousa))

L62 P: sua volta

L63 A1: a sua volta

L64 P: ora (.) sua volta lógico que sua volta vai sê: (.)

L65 As: ((não respondem))

L66 P: {qué que sua volta vai sê? (.) que foi que eu disse que era isso aqui?} (.)

((apontando para a lousa))

L67 As: ((não respondem))

L68 P: sua volta vai sê um obje:to (.) ((escrevendo na lousa))

L69: As: direto

L70: P: **direto** (.) **não é isso?**

L71 P: por isso que esse verbo é o verbo transitivo direto (.) ((apontando para o verbo na lousa))

L72 P: por que transitivo?

L73 P: **porque ele passa a obrigação dele para o verbo pra o outro termo (.) né ? (.)**

L74 P: então (.) cada palavrinha dessa (.)

L75 P: *isso aqui são termos (.) não é isso? sujeito é um te:rmo o verbo é um te:rmo (.) o objeto direto num é um termo? (.)* ((escrevendo termo na lousa))

L76 As: ((não respondem))

L77 P: **não é isso?** (.) ((fita os alunos))

L78 As: ((alguns alunos movimentam a cabeça afirmativamente))

L79 P: *então tudo isso aqui* (.) eu formei aqui o quê? uma oração (.) ((escrevendo na lousa)) *isso aqui eu tenho uma oração* (.)

L80 P: *se eu **só tenho uma oração é claro é evidente que eu tenho*** somente um período simples ((apontando para a lousa))

L81 P: período simples *é is:o* (.) *uma oração*

A professora começa a analisar cada vocábulo dentro da oração. Elabora uma interrogativa, em L58, fazendo uso de diferentes recursos vocais (força articulatória na sílaba tônica da palavra “desse” e força articulatória e entonação ascendente na sílaba tônica da palavra “espero”), numa tentativa de prender a atenção dos alunos ao assunto que quer enfatizar: a análise da forma verbal “espero” na oração escrita na lousa.

Em seguida (L59), a pergunta é respondida pela própria professora: “espero” é um verbo transitivo direto. Para tanto, utiliza-se, de nuances vocais como velocidade de fala lentificada, entonação ascendente-descendente nas palavras “verbo” e “transitivo” e entonação descendente na palavra “direto”, concluindo a resposta da pergunta.

Como já comentado por Soares e Piccolotto (1977), as entonações descendentes se fazem presentes quando o falante deseja concluir a sua fala. Já as entonações ascendentes-descendentes nas palavras “verbo” e “transitivo” parecem produzidas com o mesmo padrão melódico, conferindo à emissão, conforme já observado por Bolinger, citado por Madureira

(1992), a idéia de ênfase, indicando ter como intuito prender a atenção do ouvinte. Todos esses recursos vocais, juntamente com a velocidade de fala lentificada, parecem ter como objetivo prender a atenção dos alunos ao conteúdo ministrado e/ou fazer as emissões orais de P seguirem o ritmo do que está escrevendo na lousa.

Em L60 e L61, a professora faz uso de interrogativas, elaboradas, muitas delas, com variações do *pitch* dentro de uma mesma pergunta, parecendo com o uso de tais nuances, mais uma vez, querer prender a atenção dos alunos ao conteúdo ministrado, despertando-lhes a curiosidade para o assunto em pauta.

Vale ressaltar também a intenção que perpassa a fala de P na primeira interrogativa elaborada em L60, quando a professora profere as palavras “eu estou dizendo que é”, parecendo tentar impor a sua verdade para os alunos.

As interrogativas têm como intento, em L60, saber qual a razão da forma verbal “espero” ser de um verbo transitivo direto. Em L61, P responde às perguntas produzidas em L60, continuando a elaborar, em L61, novas interrogativas, perguntando que palavras da oração seriam consideradas o objeto direto. Observando as interrogativas, em L60 e L61, verifico que há uma tendência de a professora em elaborar perguntas que, gradativamente, vão solicitando respostas mais “simples”. A professora vai desmembrando as suas perguntas, tentando mostrar qual o raciocínio que, segundo ela, deve-se ter para considerar a forma verbal “espero” um verbo transitivo direto.

O interessante é perceber que, no final de L61, P faz uma pequena pausa após a elaboração de uma pergunta, como se esperasse por uma resposta dos alunos. No entanto, a própria professora começa a dar a resposta a tal pergunta em L62, comentando que palavras formariam o objeto direto da oração. Um dos alunos, em L63, quase que concomitantemente dá a resposta com P para a pergunta elaborada no final de L61. Nesse sentido questiono, se muitas das pausas colocadas por P, após as interrogativas, buscam ou não uma resposta por parte do seu interlocutor, já que P parece, ao dar sua resposta em L62, não esperar pela resposta do aluno. Nesse caso, a pausa funcionaria como um recurso estilístico para segurar o aluno e/ou ser uma estratégia para organizar o seu pensamento. O discurso tenta se fazer monológico.

P pronuncia a resposta, em L62, utilizando-se de uma entonação ascendente na palavra “sua” e entonação descendente no vocábulo “volta”, concluindo, com o uso da última entonação, a sua resposta, demonstrando, mais uma vez, a relação comentada por Soares e Piccolotto (1977), entre uso de entonações descendentes e desejo de concluir um enunciado pelo falante.

Continuando a aula, a professora quer saber dos alunos qual o nome do termo que se utiliza na análise sintática para “sua volta” (L64). A procura pela participação dos alunos é exteriorizada pelo uso de nuances vocais que elevam a entonação do vocábulo “sê”, ao mesmo tempo em que alonga a sua vogal. No entanto, ao enfatizar, no início de L64, as palavras “sua”, “volta” e o modalizador “lógico” através do uso de força articulatória, elevação da *loudness*, entonação ascendente na palavra “sua” e entonação ascendente-descendente nas outras duas palavras, a professora demonstra que não pode haver “erro” na

resposta dada pelos alunos. Com o modalizador “lógico”, acompanhado de diferentes recursos vocais, P assevera que uma única resposta é esperada. Os alunos aquietam-se. Já perceberam que respostas não esperadas por P não são bem aceitas (observar L10 e L36). Como comenta Pey (1988), o silêncio do aluno, nesses momentos, pode ser observado pela determinação de um único sentido dado ao objeto do conhecimento. O aluno acaba tendo medo de errar.

A professora espera uma resposta dos alunos para confirmar que eles entenderam o assunto que está sendo trabalhado. Como tal resposta não surge, ela elabora duas novas interrogativas (L66) que soam, através dos recursos lingüísticos e das nuances vocais utilizados, certa hostilidade. As perguntas são produzidas com *pitch* médio, velocidade um pouco mais acelerada e curva entonacional pouco ascendente. Na segunda pergunta feita por P nesta linha, ela questiona os alunos sobre o que havia acabado de falar, onde “eu disse” ratifica a posição da professora sobre uma verdade já posta por ela e que os alunos já deveriam saber. Como comentado em L12, os recursos lingüísticos associados aos recursos vocais modelam um questionamento que não contribui para a construção de uma conversação mais simétrica entre professor e alunos, já que a pergunta soa agressiva, ríspida. Os alunos não respondem.

Novamente, em L68, a professora requer a participação dos alunos. Solicita mais uma vez a complementação da sua fala, colocando entonação ascendente na palavra “objeto”, ao mesmo tempo em que alonga a vogal “e” deste vocábulo. Observo a espera pela resposta do aluno complementando a sua fala.

Em L69, os alunos respondem o que a professora esperava. Logo em seguida, em L70, P confirma o que os alunos acabaram de dizer fazendo uso de um *pitch* grave na palavra “direto” e no marcador conversacional “não é isso”. Como já comentado, no episódio três, L30 e L34, a professora repete o que os alunos verbalizaram com o intuito de confirmar a resposta que já esperava deles.

O uso do marcador conversacional (“não é isso”), nesse momento, parece ter a função de ratificar, mais uma vez, a resposta “correta” dada pelos alunos, em L67, e já confirmada pela professora no início de L68. É a repetição perante a repetição.

P explica, pergunta, responde, faz os alunos concordarem com suas colocações, escreve na lousa o mesmo assunto que fala, repete várias vezes o mesmo conteúdo, solicita a repetição do assunto por parte dos alunos, bombardeando-os de informações para que a aprendizagem se efetive, comportamento também observado com os professores analisados por Servilha (2000). O uso do *pitch* grave nessas situações mostra o poder que emana das colocações da professora, pois segundo Behlau e Pontes (1995), vozes mais graves, geralmente, são percebidas como mais autoritárias. O sentido pretendido é aquele e só aquele. Como já comentado por Pey (1988) e Furlani (2001), o saber da professora é o único, não pode haver indagações pelos alunos sobre tal verdade.

Em L71, a professora continua a explicitar a razão por que a forma verbal “espero” é um verbo transitivo direto. Emite tal assertiva, fazendo uso de força articulatória na sílaba tônica e pós- tônica da palavra “direto” e entonação ascendente-descendente nesta palavra.

Em seguida, a professora elabora outro questionamento (L72), tentando explicar o porquê de o verbo ser chamado de transitivo. Novamente faz uso na sílaba tônica e pós-tônica da palavra “transitivo” de força articulatória, entonação ascendente-descendente e *pitch* agravado como recurso de ênfase em tal palavra, tentando chamar a atenção dos alunos para o assunto. Em L73, P, prontamente, responde a sua própria pergunta com um *pitch* grave nas primeiras palavras emitidas desta linha. Sua explicação soa asseverativa, onde a utilização do vocábulo “porque” deixa a “[...] exposição do tópico explícita e clara [...]” (SANTOS, 1999, p. 194) e quando associado ao uso do *pitch* grave, passa ainda força e autoridade as suas colocações.

No entanto, ainda em L73, P percebe que errou quando falou a palavra verbo. Corrige-se, retirando a autoridade emanada pelo *pitch* grave da sua voz, colocando um *pitch* médio no trecho de fala onde emite a correção (“pra o outro termo né”).

Em L74, a professora começa a falar sobre os diferentes termos que compõem a oração. Entretanto, interrompe sua forma de explanar, organizando outra maneira de continuar suas explicações, como se vê em L75. Nesta linha, a professora novamente faz uso de um marcador conversacional, “não é isso”, não seguido de pausa, que teria a função, como observa Santos (1999), de fazer o aluno se manter solidário ao que está sendo dito. Nesta linha, quatro vocábulos repetem-se enquanto a professora vai explanando o assunto, confirmando para os alunos os conceitos que estes devem saber. A palavra repetida é “termo”. Observo o uso praticamente do mesmo padrão melódico em duas das quatro repetições deste vocábulo (a segunda e a terceira palavras repetidas). Como apontado por Fávero, Andrade e Aquino (2003), as repetições intensificam o que está sendo dito, sendo

que o uso do mesmo padrão melódico em duas palavras acaba por enfatizá-las ainda mais, como já ilustrado por Bolinger, citado por Madureira (1992). Tais emissões de P mostram a sua insistência no que diz respeito à memorização pelos alunos do assunto transmitido. Ao final desta mesma linha, outra pergunta é elaborada pela professora, sem que P fite os alunos ao emití-la. Neste caso, P parece requerer uma resposta por parte dos estudantes.

Como os alunos sinalizam a possibilidade de não dar qualquer tipo de resposta (ou não sabem a resposta, ou tem medo de errar dando uma resposta não esperada por P ou, ainda, não perceberam que o turno é deles, já que P não os fite ao verbalizar a pergunta, dificultando uma interação mais efetiva entre eles) em L77, P faz uso de um marcador conversacional (“não é isso”), utilizando-se de um *pitch* grave, parecendo querer obrigar os alunos a lhe darem uma resposta positiva. Na sílaba tônica da palavra “isso”, observo o uso, concomitante ao *pitch* grave, de força articulatória. Quando a professora utiliza tal *pitch* em um marcador conversacional, percebo um fechamento maior da possibilidade de uma resposta contrária por parte dos alunos, relembrando os comentários de Behlau e Pontes (1995) sobre a relação entre *pitch* grave e pessoas percebidas como mais autoritárias. A verdade está dita. Não há como contestá-la. Alguns alunos movimentam a cabeça afirmativamente (L78). Mais uma vez a condição é imposta por P, característica já descrita por Schiffler, citado por Santos (1999), delineando um estilo educativo autoritário.

Em L79, a professora começa a tentar concluir o assunto que vinha explanando. Elabora uma pergunta e a responde. Sua resposta é acompanhada por uma velocidade de fala mais lenta e entonação descendente na palavra “oração”. Tais recursos vocais ajudam a prender a

atenção do aluno e/ou são usados para lentificar a emissão, enquanto P escreve a mesma palavra que verbaliza na lousa.

Em L80, P conclui que uma oração vai formar um período simples. Toda a declaração é modalizada por “é claro, é evidente”, a presença de modalizadores desse tipo indica, segundo Santos (1999), a certeza da verdade do assunto em pauta. P faz uso em tais operadores de um *pitch* bastante grave e velocidade de fala mais lentificada veiculando uma mensagem de certeza e imposição ao que está sendo emitido. O interessante é perceber o jogo de nuances que P consegue fazer com a sua voz. Uso de um *pitch* grave em determinadas palavras desta linha e, logo em seguida, uso de um *pitch* médio ao emitir “somente um período simples”. A performance vocal de P acaba por captar a atenção dos alunos.

Como observado em vários momentos da análise deste episódio, P evidencia saber trabalhar bem com seus recursos vocais (observar L60, L61, L80). Durante a entrevista concedida por P, percebo que esta possui algum conhecimento sobre o jogo de nuances que faz com a sua voz em sala de aula, embora tal consciência pareça relacionar-se com a intensidade vocal: “Olhe, pelo tempo de ensino a gente aprende assim como usar a voz. Você vai notando em sala se você precisa usar muito alto ou muito baixo. E aí esse jogo eu consigo fazer sem afetar a minha garganta. Ai eu gosto disso” (relato da professora). Desse modo, P vai prendendo a atenção dos alunos à mensagem que está veiculando, dando vez à riqueza de nuances que sua voz pode produzir.

Em L81, P conclui suas explicações sobre período simples, afirmando que o período simples é formado por uma oração. Coloca entonação descendente nesta última palavra (“oração”), corroborando os achados já descritos por Soares e Piccolotto (1977) sobre uma das funções da entonação descendente. Na palavra “isso”, a professora coloca uma entonação ascendente-descendente e ainda alongamento na sílaba pós-tônica enfatizando a palavra oração, já que “isso” tem o intuito de se reportar a tal vocábulo.

Nestas últimas linhas, vale a pena observar a quantidade de vezes que a palavra “oração” é repetida (L80 e L81), após sua primeira emissão em L79. Como sempre, parece que a professora precisa intensificar tais verbalizações, fazendo uso de diferentes recursos vocais (entonação descendente, velocidade lentificada, *pitch* grave e *pitch* médio), com o intuito de fazer os alunos não esquecerem mais tal assunto, além de ser um recurso, segundo Fávero, Andrade e Aquino (2003) utilizado para dar coerência e organizar o discurso.

P começa a tecer explicações pormenorizadas sobre o período composto. Para tanto, coloca na lousa a frase: “todos esperam que você volte”, que é analisada junto com os alunos. Já terminando as explicações sobre o período composto, uma aluna pede para ir ao banheiro. Juntando a solicitação da aluna com a sua resposta para ela, P elabora uma frase e a analisa com os estudantes.

((vozes))

L82 A8: prof? (.)

L83 P: hein? ((professora procurando a aluna)) (.)

L84 A8: deixa eu ir no banheiro

L85 P: quem quem falô? (.)

L86 A8: ((levanta o braço))

L87 P: diga

L88 A8: deixa eu i no banheiro?

L89 P: vá: \* quiri:da \* (.)

L90 P: e volti (.) ((aluna passando na frente dela))

L91 P: foram duas orações que eu dissí num foi? (.)

L92 As: foi

L93 P: vá e volti ((palmas))

L94 P: dois verbos ((palmas)) duas orações (.) i uma conjunção

L95: qual foi a conjunção? (.)

L96 A1: i

L97 As: i

L98 P: i

L99 P: é uma conjunção: o (.)

L100 As: é

L101 P: que conjunção é essa? (.)

L102 As: é

L103 A9: i

L104 P: *é não é conjunção não viu genti* (.)

L105 P: é é ver-bo

L106 P: eu dissí i (.)

L107 P: é tem um acentinho em ci:ma e a conjunção i escrevi igual mas não tem (.) o acento ((prof escrevendo na lousa é e e))

L108 P: *a diferença é muito grandi hein*

De L82 a L88, uma aluna solicita à professora permissão para ir ao banheiro. Em L87, a professora faz uso do imperativo “diga” com *pitch* médio e entonação ascendente-descendente mandando a aluna falar o que quer. Esta pede permissão para ir ao banheiro (L88). Em L89, a professora responde a tal solicitação fazendo uso de um *pitch* agudo, presença de entonação ascendente-descendente harmônica-suave associada a alongamentos e velocidade de fala mais lentificada nas palavras “vá quirida”. A resposta, que marca uma permissão pelo uso da forma imperativa, soa flexível. A autoridade da professora ganha nuances de suavidade. Ela permite que a aluna se dirija ao sanitário.

Enquanto a aluna sai da sala, P complementa a sua fala e diz à aluna para ir ao banheiro e voltar. Parece que o intuito de P, nesse momento, foi complementar suas verbalizações buscando elaborar uma sentença para ser analisada junto com os alunos. A complementação em L90, utilizando-se da forma imperativa, soa mais incisiva. É dada uma ordem para o aluno. O *pitch* que complementa a intenção comunicativa da professora nesta linha muda bruscamente para médio. Conforme Madureira (1992) analisou em seu trabalho, a alteração brusca de *pitch* associada a outros recursos vocais pode delinear uma voz mais enfática, como verificado em L90.

Ao mesmo tempo em que P dá permissão à aluna para ir ao banheiro (“vá quirida”) fazendo uso do *pitch* agudo, entonação harmônica suave, alongamentos e velocidade de fala mais lentificada, estabelecendo uma voz de cumplicidade, compreensão e afetividade, ela rapidamente muda para uma mensagem de cunho autoritário (“e volti”) reforçado por um

pitch médio. Ao refletir sobre essa passagem, percebo como abrir mão do controle da classe por alguns segundos (L89) expressa, na fala da professora, uma emissão mais condescendente. Vale ressaltar, entretanto, a habilidade de P em utilizar esse momento de interação com o aluno (que poderia funcionar como uma quebra do fio condutor da aula), como uma estratégia para tratar o assunto em pauta.

Em L91, P pergunta aos alunos se na frase elaborada havia duas orações. Verifico que a pergunta construída pela professora requer respostas do tipo sim ou não. Os alunos respondem afirmativamente (L92). Em L93, P afirma a presença das duas orações, verbalizando-as com uso de um *pitch* médio com força articulatória e entonação ascendente na forma verbal “vá” (no imperativo) e entonação ascendente-descendente na palavra “volti” (no imperativo). Com tais recursos P enfatiza os dois verbos que formam a oração.

Em L94, P enfatiza a palavra “verbos”, através da presença de entonação ascendente-descendente e declara, com o uso da entonação descendente na palavra “orações” e na palavra “conjunção”, a formação das duas orações (pela presença dos dois verbos) e a presença da conjunção na sentença. Para Soares e Piccolotto (1977), Cavalcanti (2000) e Diniz (2002), as entonações descendentes podem ser utilizadas quando se quer declarar algo, como observado na situação acima.

Em L95, P pergunta qual é a conjunção presente na frase escrita na lousa. Em L96 e L97, os alunos respondem “i”. Em L98, a professora confirma e enfatiza a resposta dos alunos, colocando força articulatória e entonação descendente na palavra “i”, ilustrando o modo IRA (iniciação, resposta, avaliação) explanado por Coulthard, citado por Santos (1999).

Em L99, P solicita dos alunos que complementem, a partir da sua fala, o nome que se dá à conjunção que está ligando os dois verbos. Para tanto, faz uso da estratégia de colocar entonação ascendente na palavra “conjunção”, alongando a vogal, abrindo espaço para o aluno continuar e complementar a sua fala. Em L100, os alunos respondem “é”. Parece que, nesse momento, ou os alunos não sabem realmente responder à pergunta elaborada por P, ou não percebem a sutil modificação nos recursos vocais utilizados por ela nesta linha. Não foi elaborada uma pergunta, mas sim uma solicitação para que os alunos continuassem a fala da professora. A sensação que perpassa tal instante é que eles entendem que P está perguntando se “i” é uma conjunção. Mostram estar tão acostumados a dar respostas do tipo sim/não ou a concordar com as colocações de P, que não apreendem que a participação requerida deles, naquele momento, é outra.

Em L101, a professora reformula sua pergunta. A maioria dos alunos não responde novamente o esperado. Duas observações podem aqui ser feitas: ou os alunos não sabem a resposta ou continuam sem entender as estratégias elaboradas pela professora ao solicitar a participação deles. Uma aluna, em L103, indica compreender que P quer novamente uma resposta sobre a conjunção que se encontra entre os dois verbos. Em L104, a professora reprova as respostas dadas pelos alunos fazendo uso de um *pitch* agudo estridente, afirmando, de maneira asseverativa, que “é” não é conjunção. A comunicação parece não fluir entre P e os alunos nesse momento, pois não fica evidente para mim que os alunos estejam fazendo confusão entre os termos “e” e “é”, já que em L96 e L97 eles mostraram ter conhecimento que a conjunção era “é”. O problema parece residir na falta de

compreensão das perguntas elaboradas por P para os alunos ou estes não saberem qual o tipo de conjunção que é “e”.

A professora, em L105 e L106, passa a ser bastante incisiva ao se reportar aos alunos. Enuncia, de maneira asseverativa, as passagens “é é verbo” e “eu disse i”, atribuindo o caráter de certeza ao que está sendo verbalizado. Além disso, sai de um *pitch* agudo-estridente em L104 para um *pitch* médio em L105 e L106. Coloca ainda força articulatória na palavra “é” e no vocábulo “verbo” em L105. Faz incidir ainda sobre esta última palavra entonação ascendente-descendente e silabação. Em L106, coloca força articulatória e entonação descendente na vogal “i”. Os recursos lingüísticos associados aos vocais mostram a certeza, a verdade que emana da fala da professora.

Em L107, P explica, novamente de uma forma incisiva, a diferença existente entre os dois vocábulos. Para tanto, faz uso do *pitch* médio, enfatizando palavras como “é” e a forma verbal “tem” com força articulatória, além de colocar alongamento e entonação ascendente-descendente na palavra “cima”. A velocidade de fala soa mais lentificada em toda esta linha, provavelmente por ter tido a professora o intuito de deixar a mensagem veiculada bem clara e inteligível para os alunos, como forma de garantir a atenção destes para o conteúdo veiculado, estratégia observada por Chun (2000) em sua pesquisa.

Em L108, P faz uso de um *pitch* agudo, parecendo querer alertar, mais uma vez, os alunos para que prestem atenção à diferença entre as duas situações: um vocábulo funcionando como verbo e o outro como conjunção.

P continua a dar explicações com a sentença “Vá e volte” e a formação do período composto.

Momento II – Fase do desenvolvimento do novo assunto: orações subordinadas adverbiais

**Episódio 6: Professora inicia o novo assunto da aula.**

((ruído de máquinas; vozes))

L109 P: ...então vamos pensá agora nas orações (.) ((olhando para uma folha no livro didático)) adverbiais:

L110 P: as adverbiais ela tem o valor de advé:rbio

L111 P: quando você diz assim (.) cheguei cedo (.) cedo não é um advérbio? (.)

L112 As: ((gesticulam afirmativamente))

L113 P: advérbio de quê? (.)

L114 As: tempo

L115 P: tempo (.) advérbio de tempo

L116 P: então vamos pensá isso no te:m:po (.) vamos pensá na: nas consequê:ncias: vamos

pensá: nas condiçõ:es:

L117 A4: ((boceja))

Observo nesse episódio, mais uma vez, que P comanda o tópico discursivo, definindo e decidindo o que vai ser tratado em sala de aula. Como diz Servilha (2000, p. 78), “o aluno tem apenas um papel coadjuvante no enredo das ocorrências da sala de aula, cujo fio condutor se mantém com o professor”.

Em L109, P revela através da expressão “vamos”, de forma imperativa, o poder implícito que é veiculado por meio da sua linguagem. Naquele momento, não há o que questionar, o tópico a ser tratado é pronunciado por P. Observo que, para ratificar suas palavras, P impõe o uso da força articulatória na sílaba tônica da forma verbal “vamos” e a presença de entonação descendente na palavra “adverbiais”, declarando o assunto que vai começar a ministrar a partir dali. Como referem Soares e Piccolotto (1977), Cavalcanti (2000) e Diniz (2002), as curvas descendentes podem ser usadas quando se deseja declarar, afirmar algo.

Em L110, P comenta que as orações adverbiais têm o valor de um advérbio. Enfatiza esta última palavra pelo uso de uma entonação ascendente-descendente associada a um alongamento na sílaba tônica. Desta forma, destaca a importância dos advérbios quando se discute as orações adverbiais.

Em L111, P começa a dar explicações sobre as orações adverbiais. Coloca uma entonação ascendente na palavra “assim”, mostrando que dará continuidade ao que está falando. Uma pequena pausa é percebida. Nesse momento, P parece estar organizando sua fala para, então, continuar suas explicações.

A complementação da fala de P continua em L111, com a professora elaborando uma pergunta que pede uma resposta pontual do tipo sim/não. Os alunos, em L112, gesticulam afirmativamente respondendo à pergunta de P.

Nova pergunta é elaborada pela professora em L113. Alguns alunos verbalizam a resposta esperada em L114. Quase concomitantemente aos alunos, em L115, P também dá a resposta. A réplica da professora, nesse momento, me faz pensar em três possíveis movimentos que ela pode ter tido para começar a emitir a resposta antes de os alunos finalizarem a deles: a) P, ao perceber que os alunos estão respondendo “corretamente” a sua pergunta, tenta logo confirmá-la; b) P acha que os alunos estão demorando em dar a resposta e começa a emití-la, não percebendo que os alunos já estão dando o retorno a sua pergunta e c) a pergunta não teria como alvo a participação dos alunos; a resposta faria parte do discurso de P.

No entanto, o que se conclui dessas três possíveis posturas da professora é que ela, com sua resposta, assalta um turno que raramente é do aluno, pois já é mantido, com frequência, por longo tempo, sob o seu domínio.

P emite e enfatiza a sua resposta em L115, elevando a intensidade da voz ao pronunciar a palavra “tempo” e, ainda produzindo-a, além disso, com entonação ascendente-descendente e força articulatória na sílaba tônica. Conclui a sua resposta para a pergunta elaborada em L113, verbalizando novamente a palavra “tempo” com entonação descendente. Como referido por Soares e Piccolotto (1977), as entonações descendentes podem ser usadas quando o falante deseja concluir a sua fala.

Em L116, a professora comenta que, quando se estudam as orações adverbiais, deve-se pensar no tempo, nas conseqüências e nas condições. Verbaliza tais vocábulos com um *pitch* agudo, entonações ascendentes-descendentes, alongamentos nas sílabas tônicas de tais

palavras e velocidade de fala lentificada. O uso associado de tais recursos vocais parece fazer com que a voz de P soe mais flexível, menos autoritária e incisiva.

Aluna boceja. P brinca com a situação, dizendo que se um personagem de uma novela (que estava passando na época da coleta dos dados) estivesse ali, ela pediria para ele tirar toda a preguiça dela. Comenta que as alunas são cuidadosas quando estão copiando no caderno os assuntos da aula escritos na lousa. Os cadernos ficam arrumados e bastante coloridos. “Elas enfeitam o caderno todo [...] por isso elas demoram de copiar” (relato de P). A aula continua.

((ruído de máquinas; vozes))

L118 P: sabe o que é que vocês vão precisá de sabê? (.) cês vão precisá de sabê as

conjunções: (.) ((apagando a lousa))

L119 P: eu vou vê se eu tiro uma paginazinha (.) dessa gramática (.) a xerox pra dá a vocês

(.) na próxima aula eu dô (.)

L120 P: com to:das as conjunções subordina:das (.) dize:ndo: (.) todas as orações quais

sã:o

L121 P: quando eu descê se seu Paulo tivé lá embaixo eu peço logo pra tirá (.)

L122 P: mas não fiquem atrás de mim na vista de ninguém me pedindo (.) que é pra num dá

confusão (.) na próxima aula num é amanhã? (.)

L123 As: é

L124 P: *eu trago* e dô de presente a cada um uma folhinha (.)

L125 P: e não percam viu ? porque o primeiro ano per:de os trabalhos e vem atrás de mim  
pr'eu da otru (.) e depois quem toma reclamação do gasto do papel sou eu

L126 P: vocês ficam maravilhosos (.) tá?

L127 A4: agora eu quero sabê

L128 P: vou dá o papelzinho (.) o papelzinho vem com a conjunçã:o o  
que que ela fa:z o exemplo da oraçã:o e a explicaçãozinha todo das subordinadas (.)

L129 P: também (.) quando eu marcá um teste de conjunção subordinadas adverbiais (.) das  
orações subordinadas adverbiais (.) vocês não tirem o ponto todo que eu dé o valor (.) vô  
saí arrancando orelhas e sobrancelhas de pinça (.) principalmente ((risadas dos alunos)) dos  
rapazes (.) torturados (.) porque vai tê que estudá (.) vai tê que sa-bê (.) ((professora tosse))  
tá? todo mundo vai entrá na tortura se não tivé o pontinho todo

L130 As: (incompreensível)

L131 P: bora vê (.) olhem bem viu (.) vou cobrá (.) e vou cobrá mesmo ((professora  
folheando um livro))

Em L118, a professora elabora uma pergunta, comentando um assunto que os alunos vão ter que saber. Tal interrogativa é modalizada por “precisá de sabê” que imprime à fala de P um caráter de obrigação ao conteúdo enunciado. As colocações de P têm seu sentido ainda mais intensificado devido à força articulatória que a voz da professora faz incidir sobre a palavra “precisá”. A condição é mais uma vez imposta por P, característica observada por Schiffler, citado por Santos (1999), delineando um estilo educativo mais autoritário do professor diante do aluno. Ela declara qual é o assunto que eles precisam saber, colocando entonação descendente, velocidade de fala lentificada e alongamento na sílaba pós-tônica

da palavra “conjunções”. Com tais recursos, a professora vai realçando a sua fala e chamando a atenção dos alunos para a mensagem que está veiculando.

Em seguida (L119), a professora diz aos alunos que vai tentar tirar xerox de uma página de um livro que fala sobre as orações subordinadas e entregar a eles. O conteúdo que consta no material xerocado é enfatizado (L120) através de diferentes recursos vocais como entonação ascendente-descendente na palavra “todas” e “subordinadas”, além do alongamento na sílaba tônica destas palavras e entonação ascendente-descendente com alongamentos nas sílabas tônica e pós tônica da palavra “dizendo”. A velocidade de fala, em toda esta linha, soa lentificada, indicando que a professora, com isso, quer garantir a atenção dos alunos ao conteúdo veiculado, estratégia já observada por Chun (2000) em sua pesquisa. Com a palavra “são” pronunciada com entonação descendente e alongamento, P conclui sua intenção comunicativa nesta linha.

Já em L121, P declara que se o funcionário do colégio responsável pela xerografia estiver na escola, ela solicitará logo a ele que retire as cópias do material. Observo o uso de uma velocidade de fala bastante acelerada nesse trecho. Logo em seguida (L122), a professora proíbe que, caso tire as xerox, os alunos fiquem atrás fazendo cobranças. Enfatiza mais ainda tal verbalização, colocando força articulatória na forma verbal “dá”. Nesta linha, a velocidade deixa de ser acelerada e volta ao seu padrão habitual considerado normal (nem rápida, nem lenta). Arruda (2003) comenta que a variação de velocidade pode ser um recurso utilizado para dar ênfase e prender a atenção do ouvinte ao conteúdo verbalizado. Na seqüência L119, L120, L121 e L122, o uso de tal recurso produziu esse efeito.

No final de L122, P aponta mais uma razão aos alunos para eles não a interpelarem no corredor solicitando o material. Elabora uma pergunta: questiona se a próxima aula de português não seria no outro dia. Eles confirmam (L123). Logo, em L124, P destaca, de uma maneira mais suave, fazendo uso de um *pitch* levemente agudo nas palavras “eu trago” associado a uma entonação ascendente-descendente nesta última palavra, que apresentaria, na aula seguinte, o material xerocado para os alunos. Nesse momento, nuances de ironia são percebidas na fala de P pela utilização concomitante de diferentes recursos vocais e lingüísticos, como, por exemplo, uso do *pitch* agudo nas primeiras palavras emitidas nesta linha e o uso do vocábulo “folhinha” no diminutivo (provocando certa infantilização da sua fala). Segundo Gayotto (2004), as falas subindo para o agudo passam uma sensação de serem mais flexíveis e leves. No entanto, tal suavidade parece, nesta passagem, conter no seu âmago nuances de ironia.

É interessante perceber, comparando-se L124 e L125, como repentinamente a voz da professora torna-se incisiva (L125), deixando claro aos alunos que eles não podem perder o material xerocado. P faz uso da expressão “não percam” na forma imperativa, conferindo ao trecho a idéia de ordem. O *pitch* encontra-se médio. A professora coloca força articulatória e entonação ascendente-descendente no verbo pronunciado no imperativo (“percam”). Todos esses recursos (vocais e lingüísticos) juntos enfatizam a imposição da professora. Em seguida, P explica as razões por que os alunos não podem perder o material. Coloca força articulatória, entonação ascendente-descendente e alongamento na repetição do verbo “perder” e força articulatória com entonação ascendente-descendente na palavra “eu”, enfatizando para os alunos que se eles perdessem o material e ela precisasse xerocá-lo novamente, a reclamação sobre o gasto do papel se direcionaria para ela.

Em L126, quando comenta que os alunos não recebem nenhuma reclamação se perdem o material, faz uso de uma qualidade vocal menos incisiva, entretanto, mais irônica (comparar com L125). Enfatiza a palavra “maravilhosos”, fazendo uso somente da entonação ascendente-descendente.

Em L128, P comenta novamente sobre o assunto que consta no material xerocado. Observo a presença de entonações descendentes e alongamento nas palavras “conjunções”, “faz” e “oração”, revelando o conteúdo do material xerocado. Ainda na mesma linha, a professora faz uso de força articulatória e entonação ascendente na sílaba tônica da palavra “toda”, enfatizando que no material os alunos iriam encontrar todas as explicações sobre orações subordinadas. A utilização de recursos vocais variados vai ajudando a manter a atenção dos alunos sobre o conteúdo explanado.

Já em L129, a professora comunica que vai verificar o aprendizado dos alunos no que diz respeito às orações subordinadas, contando os erros e acertos nas provas. A declaração parece modalizada por “tê que estudá” e “tê que sabê” que indicam a posição de mando do falante em face do enunciado produzido. Observo que a professora para intensificar tais imposições usa força articulatória na primeira expressão “tê que” pronunciada. Em seguida, repete o modalizador “tê que” associado ao verbo “sabê”, que é pronunciado com força articulatória, silabação e entonação ascendente-descendente. A fala de P soa bastante incisiva. A condição impõe-se, um dos critérios descritos por Schiffler, citado por Santos (1999), ao explicar sobre o discurso educativo autoritário. Os alunos têm que saber o assunto e pronto.

Outros recursos vocais são utilizados no início das emissões de P em L129, contribuindo para deixar sua fala bastante incisiva. Coloca força articulatória e entonação descendente na sílaba tônica da palavra “também”, que funciona como um recurso que associa o material xerocado que está deixando nas mãos dos alunos com o processo de aprendizagem dos estudantes a ser verificado por meio de avaliações. Segue impondo força articulatória na palavra “não” e força articulatória e entonação ascendente na sílaba tônica da palavra “todo”. Parece não ser dada importância à exploração do objeto do conhecimento por parte dos alunos. As emissões da professora seguem direcionando-se para uma brincadeira, tanto que os alunos dão risada do que a professora está falando, no que diz respeito a arrancar orelhas e sobrancelhas de pinça, caso eles errem nos testes.

Em L131, P repete a palavra “cobrá”, intensificando uma intenção ameaçadora que quer transmitir nesta linha. Como dizem Fávero, Andrade e Aquino (2003), a repetição de palavras pode intensificar o que está sendo dito, propiciando um volume de informação muito maior. A palavra “mesmo” é emitida no final através de força articulatória e entonação ascendente-descendente, referendando que a cobrança por parte de P vai existir de qualquer maneira.

P comenta em um dos trechos da entrevista: “eu acho que a minha voz é uma voz assim firme [...] Eu acho que a voz é assim, porque eu vejo a reação deles na sala [...] Os meninos entendem o que eu falo, eles não ficam perguntando o quê? o quê? eu acho que eles entendem.” P dá a entender que percebe que sua voz prende a atenção dos alunos. Ela é clara e inteligível. Além de articular bem as palavras e de saber utilizar bem os seus

ressonadores, faz uso de diferentes recursos vocais que realçam o que fala, como verificado no episódio acima. P varia o *pitch*, a velocidade de fala, utiliza força articulatória, faz uso de alongamentos, dentre outros recursos que vão sendo colocados, o que leva a fortificar o poder que emana da sua fala.

**Episódio 7 – A professora escreve na lousa a sentença: Ficaram animados quando viram as notas. Em seguida passa a analisá-la junto com os alunos.**

((vozes ))

L132 P: ...o que eu escrevi aí foi uma oração ou um período? (.) ((apontando para a lousa))

L133 A1: deixa eu vê

L134 P: hã?

L135 A1: foi

L136 A4: um período

L137 A1: foi um período

L138 P: um período (.)

L139 A1: foi um período composto

L140 P: composto (.) por quantas orações? (.)

L141 A1: por duas

L142 P: por duas orações

L143 A1: é isso aí

L144 P: muito bem *muito bem* ele mesmo se elogia...

L145 P: por que que eu sei que eu tenho duas orações? (.)

L146 As: (incompreensível)

L147 P: porque eu tenho dois: (.)

L148 As: verbos

L149 A4: verbo ((aluna falando mais alto))

L150 P: isso nota dez pra você (.)

L151 P: verbo e ver:bo ((escrevendo na lousa)) (.)

L152 P: e se eu não soubé distingui o verbo do substantivo e aí ? (.)

L153 As: ((quietos))

L154 P: *tem que sabê qual é o verbo hein* (.)

L155 P: tem que sabê com certeza

Em L132, P elabora uma pergunta onde se observa o fechamento da possibilidade de surgirem diferentes respostas por parte dos alunos. Segundo Santos (1999), nesse tipo de situação, a pergunta aponta dois elementos (período ou oração), para os alunos escolherem uma opção, impossibilitando o surgimento de respostas criativas, (já que uma das duas opções é dada pelo professor), o aluno torna-se repetidor. Segue-se a tal pergunta uma pausa. A professora espera pela resposta do aluno. Dois alunos emitem a resposta esperada pela professora em L136 e L137. Logo em seguida, em L138, P confirma a resposta dos alunos, ilustrando o modelo IRA (iniciação, resposta, avaliação) de acordo com Coulthard, citado por Santos (1999), fazendo uso de uma entonação ascendente-descendente na palavra “período”, seguida de uma pausa. Em L139, um aluno complementa a resposta que deu em L137. A professora, mais uma vez, confirma tal réplica, através de uma entonação ascendente-descendente na palavra “composto” (L140), seguida novamente de uma pausa, como se esperasse por nova complementação dos alunos, o que não acontece. A professora,

então, segue com outra pergunta. O aluno mais uma vez, em L141, dá a resposta esperada por P. A professora confirma, em L142, a resposta do aluno, através de uma entonação descendente onde conclui as respostas até então por ela esperadas. Como já comentado por Soares e Piccolotto (1977), as curvas descendentes se fazem presentes quando o falante deseja concluir a sua fala.

Em L143, o aluno elogia-se pelas respostas que acertou e, em L144, a professora parabeniza-o por tais acertos, fazendo uso de um *pitch* agudo estridente na segunda emissão da expressão “muito bem”. P parece ficar alegre com as respostas dadas por A1. É interessante perceber que o *pitch* agudo estridente foi utilizado até então por esta professora como um recurso, principalmente, para proferir palavras menos amigáveis aos alunos. Mas, como diz Madureira (1992), um mesmo recurso fônico pode ser utilizado para veicular diferentes sentidos. Na aula em questão, o *pitch* agudo estridente tanto foi utilizado para elogiar, como para proferir palavras menos amigáveis, embora, ao se observar os 45 minutos de aula, o uso de tal *pitch* tenha ocorrido principalmente quando P reprovou a fala dos estudantes, momentos em que sua emissão soou mais ríspida, agressiva, pouco amistosa.

A professora, em L145, elabora uma nova pergunta. Em L146, os alunos parecem dar a resposta, mas, por falarem todos ao mesmo tempo, as emissões soam incompreensíveis. Ou então, a professora chega a ouvir e entender a resposta dos alunos, mas como não é o retorno que espera, elabora de outra forma para eles responderem ao que ela quer. Outra estratégia para obter nova réplica dos alunos é elaborada em L147.

A estratégia de procurar a participação dos alunos, em L147, é feita através da lentificação da fala de P, elevação da curva melódica da palavra “dois” associada a alongamento, abrindo espaço para os alunos se posicionarem. Observo ainda presença de força articulatória, nesta linha, na palavra “tenho”, enfatizando a fala de P. Em L148 e L149, os alunos respondem. Em L150, a professora elogia a resposta da aluna que falou mais alto, possivelmente a que ouviu com maior precisão. O elogio acontece com a professora fazendo uso do *pitch* médio e colocando força articulatória na sílaba tônica da palavra “isso”, enfatizando que a resposta estava correta.

Em L151, a professora emite a palavra “verbo” e a repete enquanto escreve tais vocábulos na lousa. Faz uso de velocidade de fala mais lentificada, o que parece ter como intuito prender a atenção dos alunos ao conteúdo explanado e/ou acompanhar a escrita das palavras na lousa enquanto está falando. Utiliza também de entonação ascendente-descendente na palavra “verbo” emitida duas vezes e ainda faz uso de alongamento na sílaba tônica do último vocábulo “verbo”. Com tais recursos vai prendendo a atenção dos alunos à mensagem veiculada.

Elabora, então, outra pergunta, em L152, sobre o que fazer caso não se saiba a diferença entre substantivo e verbo, provavelmente lembrando a “dúvida” que os alunos apresentaram no episódio cinco (L99 a L108) quando P discorreu sobre tal assunto. Os alunos aquietam-se (L153). Em seguida, a professora parece fazer uso de palavras pouco amigáveis em L154, utilizando-se para tanto de um *pitch* agudo estridente, parecendo reprovar o silêncio dos alunos ante a sua pergunta. Tal declaração é modalizada por “tem que sabê” que indica a posição de mando de P em face do enunciado produzido. Para

Madureira (1992), expressões de raiva, exasperação, indignação, podem ser passadas através de um som estridente, metálico, penetrante, forçado ou agudo. Desta forma, a emissão de palavras pouco amigáveis, como observado em L154, podem ser caracterizadas como de raiva, exasperação, indignação, podendo ser emitidas através de um som agudo-estridente.

Já, em L155, P modaliza sua fala novamente com a expressão “tem que sabê” (já emitida em L154), designando manifestações de poder da professora. Nesse momento, a emissão de P não soa mais como reprovação e sim, enfática. A mudança de um *pitch* agudo estridente (L154) para um *pitch* médio (L155) parece modelar as diferentes intenções comunicativas de P nas duas linhas. Como refere Madureira (1992), uma alteração brusca do *pitch* (de L149 para L150) associada a outras mudanças vocais delinea uma fala enfática, incisiva.

A repetição do operador modal “têm que”, em L155, após sua emissão em L154, leva à intensificação da autoridade da professora, já que como Fávero, Andrade e Aquino (2003) referem, a repetição de palavras pode intensificar o que está sendo dito. Neste caso, como a repetição é de operadores modais que designam dever, a mensagem de poder de P diante dos seus alunos parece tornar-se ainda mais intensa. Não é dada ao aluno a chance de problematizar o conteúdo, de mostrar suas dúvidas, seus anseios, seu ponto de vista. Com tantas imposições feitas por P, o aluno se cala o que resulta na privação da turma de criar os sentidos que poderiam apresentar e das construções que destas poderiam advir.

A aula continua com P analisando ainda a mesma sentença.
--

((vozes ))

L156 P: ...então reparem (.) olha aí os meus dois verbos (.) tenho condição de sabê qual é a  
minha conjunção? (.)

L157 A1: sim

L158 P: qual é? (.)

L159 A1: quando

L160 P: qua:ndo \*  
          └───┬───┘  
          └───┬───┘

L161 A4: quando

L162 P: ↓ aqui ↓ é ↓ minha ↓ conjunção (.) ((marcando na lousa))

L163 P: *então eu já posso dividi minha oração (.) meu período? (.)*

L164 A1: pode

L165 P: com certeza (.) ((escrevendo na lousa)) tá? (.)

L166 P: *isso aqui vai funcioná como:* (.) ((apontando para a lousa))

L167 As: ((não respondem))

L168 P: *primeira:* (.) ((escrevendo na lousa))

L169 P: oração

L170 As: oração

L171 A4: ah entendi

L172 P: e aqui vai funcioná como a: (.)

P173 As: segunda oração

L174 P: o:h estão aprendendo

A professora continua a aula em L156, elaborando outra pergunta para os alunos. Enfatiza as palavras “tenho condição” com força articulatória e velocidade de fala lentificada,

realçando o principal trecho da interrogativa que busca por uma resposta pontual dos alunos do tipo sim/não. Na indagação, P quer saber se há condição de detectar qual a conjunção da frase. Em L157, um dos alunos responde afirmativamente. A professora prossegue com outra pergunta, em L158, tentando chegar mais perto da resposta que espera dos alunos. O mesmo aluno que emitiu a resposta em L157, volta a se pronunciar corretamente em L159. A professora, então, confirma a resposta do aluno, fazendo uso de uma entonação harmônica suave, acompanhada de alongamento na sílaba tônica e velocidade de fala lentificada na palavra “quando” (L160). A suavidade da voz da professora, nesta linha, parece decorrer do fato de o aluno ter dado a resposta esperada por ela.

Já em L161, outra aluna verbaliza novamente a resposta esperada da pergunta feita pela professora em L158. Tal réplica parece soar, nesse momento, indiferente para a professora, já que não tece comentário algum à resposta da estudante, provavelmente por ter conseguido anteriormente um retorno de outro aluno. Não se pode deixar de considerar que P não tenha escutado a resposta da aluna. Refletindo sobre a possível indiferença da professora, faço duas indagações: será que a aluna, em L161, simplesmente repetiu a fala do outro colega e da professora ao dar a sua resposta? Ou será que estava a pensar na pergunta da professora e acabou dando um retorno mais tardio? De qualquer forma, a possível indiferença a tal resposta por P pode dificultar o processo ensino-aprendizagem da estudante. Se a aluna apenas funcionou como repetidora, não existiu, posteriormente, a figura da professora tentando fazê-la construir as suas próprias elaborações. Caso tenha respondido de forma tardia, a aluna pode ter se sentido preterida pela professora, já que esta não fez nenhum comentário sobre a sua resposta. E, como refere Santos (1999, p. 192), “o aluno preterido pode ficar bloqueado, no sentido de não emitir suas opiniões em aula ou

sentir-se menosprezado em relação aos outros companheiros da turma”. A mesma autora complementa, referindo que tal postura não favorece o desenvolvimento da interação, já que não estimula a autonomia ou o espírito crítico do aluno.

Com a resposta correta do aluno em L159, a professora, além de repetir o vocábulo pronunciado pelo estudante, dirige-se à lousa, grifando a palavra “quando” que lá estava escrita. Nesse momento, parece falar para si mesma, fazendo uso de uma *loudness* bastante baixa, enquanto grifa o vocábulo (L162).

Em L163, P elabora nova pergunta para os alunos, solicitando-lhes outra resposta pontual. A professora quer saber se já pode dividir o período em duas orações. Em L164, o mesmo aluno que emitiu as respostas em L157 e L159, responde afirmativamente. A professora corrobora sua resposta em L165.

Em L166, P solicita novamente a participação dos alunos. Faz uso de uma estratégia já vista em L64, L68, L99 e L147: convoca a complementação da sua fala pelos alunos. Para tanto, utiliza nuances vocais que elevam a entonação do último vocábulo pronunciado nesta linha (“como”), ao mesmo tempo em que alonga a última vogal pronunciada desta palavra. Os alunos não respondem (L167). P tenta direcionar mais a resposta que espera dos alunos. Novamente, em L168, faz uso da mesma estratégia de L166: curva melódica ascendente e alongamento no final da palavra “primeira” parecendo esperar, a partir daí, a resposta do aluno. No entanto, a própria professora, em L169, começa a responder.

A réplica da professora, nesse caso, me faz pensar em dois possíveis movimentos que ela pode ter tido para começar a emitir a resposta antes dos estudantes (L170): a) a pergunta poderia não ter como alvo a obtenção da resposta do aluno, sendo a resposta parte do próprio discurso de P; b) P poderia ter a expectativa de uma resposta por parte do aluno, mas seu tempo de espera não coincide com o ritmo do aluno (os alunos já não deram qualquer tipo de resposta após estratégia utilizada em L166) e, conseqüentemente, ela mesma antecipa a resposta. Exemplos como esse, fazem-me interrogar mais uma vez a função das pausas emitidas por P – seriam uma estratégia para promover diálogo ou fazem parte do seu próprio estilo discursivo?

Em L172, P utiliza a mesma estratégia que em L166 e L168, aguardando os alunos complementarem a sua fala: entonação ascendente e alongamento na última palavra pronunciada. Em L173, os alunos emitem a resposta esperada. Frente à réplica correta dos alunos, P, em L174, parece ficar entusiasmada, emitindo uma interjeição com entonação ascendente e presença do alongamento. Finaliza seu elogio com entonação descendente na palavra “aprendendo”, corroborando as colocações de Soares e Piccolotto (1977) ao afirmarem que as entonações descendentes se fazem presentes quando o falante deseja concluir a sua fala.

Observo, neste episódio, uma estratégia comum da professora – a de solicitar a participação dos alunos através do uso de sentenças inacabadas, para que sejam complementadas pelos estudantes.

P brinca com os alunos, relacionando a oração escrita na lousa com as notas tiradas por eles na avaliação feita na semana anterior. Continua a analisar essa sentença.

((vozes))

L175 P: a primeira oração (.) se essa oração você disse que é uma conjunção (.) essa conjunção é coordenada? (.) ((apontando para a lousa))

L176 As: é

L177 P: não (.) ela é subordinada

L178 As não

L179 P: se essa conjunção (.) é su-bor-di-na-da: então a minha primeira oração vai sê que tipo de oração? (.) ((apontando para a frase escrita na lousa))

L180 As: ((não respondem))

L181 P: oração: (.)

L182 A1: principal

L183 P: principal é só olhá no que está escrito ai (.) ((apontando para o quadro que havia elaborado com os alunos, mostrando a diferença entre os períodos compostos por coordenação, subordinação e período misto)).

L184 P: ((tosse)) oração principal (.) num é? (.)

L185 P: vai sê oração principal ((escrevendo na lousa))

L186 P: mas eu não quero nada com a oração principal (.) o que eu quero é que vocês me classifiquem a oração a segunda oração (.) e a segunda oração vai sê o quê? (.)

L187 A1: oração subordinada.

L188 P: oração: subordina:da ((escrevendo na lousa)) que tipo de oração subordinada? (.)

L189 As: ((murmurando entre eles))

L190 A7: adversativa (.) sei lá

L191 P: esqueçam adversativa

L192 A7: hã

L193 P: olhe bem (.) você tem quando ...

A professora continua a solicitar a participação dos alunos através de perguntas que pedem respostas pontuais. Em L175, P quer saber se uma oração escrita na lousa é coordenada. Começa suas emissões nesta linha, fazendo uso de entonação descendente nas palavras “oração” e “conjunção”. Parece que P, ao fazer uso desse recurso vocal nestas duas palavras, vai confirmando tópicos que acabou de recordar com os alunos, para então colocar a pergunta, lembrando a associação entre entonação descendente e a intenção de afirmar algo, em Cavalcanti (2000) e Diniz (2002).

Uma pequena parte dos alunos (de 2 a 4) respondem afirmativamente, em L176, ao questionamento de P. Em L177, ante uma réplica dos alunos não esperada pela professora, esta abaixa a sua *loudness* e com uma entonação descendente na palavra “não”, declara que os meninos estão errados. Essa estratégia é observada nos estudos de Soares e Piccolotto (1977), Cavalcanti (2000) e Diniz (2002), ao afirmarem a associação entre entonação descendente e a produção de sentenças declarativas. Logo em seguida, a professora aumenta a sua *loudness* (comparar com a *loudness* utilizada para falar a palavra “não”) e impõe a resposta correta. A fala de P soa asseverativa nesse momento em que a expressão “ela é subordinada”, enfatizada pelo aumento da *loudness* e o uso da entonação descendente no último vocábulo, parece destacar o caráter de certeza ao que está sendo verbalizado.

Nesse caso, o uso da entonação descendente na palavra “subordinadas”, contribui para declarar o que está sendo posto por P, situação já descrita por Soares e Piccolotto (1977), Cavalcanti (2000) e Diniz (2002).

Observo que, nesse momento, não há por parte da professora o intuito de saber o porquê de os alunos emitirem a resposta não esperada e, a partir daí, elaborar com eles o novo conhecimento. É interessante perceber que, quando a professora emite a palavra “não”, a maioria dos alunos repete a palavra quase em concomitância com ela (observar L178), como se dessem conta que a réplica pronunciada em L176 não estava correta. Mesmo observando essa diversidade de respostas por parte dos alunos, P não os interpela procurando saber as razões para tais respostas.

Em L179, a professora enfatiza que uma das orações escritas na lousa é subordinada. Utiliza em praticamente todo o trecho uma velocidade de fala lentificada, deixando bem claro e inteligível para eles as suas afirmações, tentando garantir a atenção dos estudantes ao que está verbalizando – esta é uma estratégia reconhecida por Chun (2000). Faz uso ainda, nestas emissões, de entonação ascendente-descendente na palavra “então” e “subordinadas”, acrescida de silabação e alongamento na sílaba tônica e pós-tônica deste último vocábulo. Na palavra “então” utiliza ainda de força articulatória. Todos esses recursos vão enfatizando sua fala, ilustrando a atitude de imposição daquele saber como algo incontestável, conforme atestam Pey (1988) e Furlani (2001). Ainda no final dessa linha, uma pergunta é feita aos alunos: que tipo de oração é a primeira oração da sentença? Eles não respondem (L180). A professora volta a utilizar estratégia de solicitar aos alunos que complementem a sua fala em L181. Coloca entonação ascendente na palavra “oração”

associada a alongamento no final do vocábulo e espera a participação do aluno. Um dos alunos, em L182, dá a resposta esperada pela professora. Em seguida, P confirma tal resposta, em L183, repetindo o mesmo vocábulo e fazendo uso de uma entonação ascendente-descendente.

A professora complementa sua fala em L183, ressaltando que, para dar tal resposta, bastava olhar no quadro o que ela havia acabado de escrever na lousa. A explicação pela qual a oração é considerada principal, nesse momento, não acontece. Talvez, porque P já tenha explicado o assunto nesta aula. Mesmo assim, é interessante notar que apenas um aluno respondeu, em L182, à pergunta elaborada pela professora em L179. É provável que, se os alunos tivessem compreendido o assunto – já que este foi abordado anteriormente nesta e em outras aulas – mais de um aluno poderia ter dado o retorno esperado.

De qualquer maneira, vale lembrar que uma enunciação nem sempre vem precedida imediatamente de uma resposta, conforme comenta Bakhtin (2003, p. 272). E, neste caso, apesar de os alunos saberem a resposta, preferiram não verbalizá-la, imediatamente, oralmente ou de outra forma. No entanto, observo que, apesar de ter sido em poucas situações dos episódios analisados (exemplos L69, L97, L148), quando os alunos se sentiram confiantes para responder às perguntas elaboradas por P, mais de um deu a resposta oralmente. Assim sendo, será que a maioria dos alunos estava compreendendo realmente o assunto verbalizado por P neste trecho?

Neste sentido, questiono como P compreende e elabora o processo ensino-aprendizagem. Refletindo sobre os episódios analisados, parece que ela compreende o conhecimento como

único, sendo ela, professora, a representante do saber na sala de aula. Os diferentes sentidos que os alunos trazem não são considerados, muito menos a construção do conhecimento que deles pode advir. Tal fato pode ser verificado nas respostas de tom pouco amigável, soando a rispidez, reprovação da fala do aluno, quando estes dão respostas consideradas incorretas (observar, por exemplo, L10 e L104). Nesse movimento, cabe ao aluno repetir, memorizar e ir acumulando os conteúdos passados pela professora “[...] independente de suas experiências, necessidades e do que pode efetivamente realizar” (FURLANI, 2001, p. 42). Com isso, o aluno, muitas vezes, não entende o assunto ministrado e/ou nem fica curioso e motivado para aprender. O professor, nesse contexto, pode repetir várias vezes o mesmo conteúdo, que o aluno se posicionará como mero repetidor de tal assunto.

Em L184 e L185, observo que a professora repete duas vezes a palavra “principal” já proferida em L183. Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2003), as repetições intensificam o que está sendo verbalizado. P parece entender que, através das inúmeras repetições, os alunos vão acabar internalizando o conteúdo.

Em L186, a professora faz nova indagação aos alunos para saber o nome que se dá à oração do segundo período em análise. Um dos alunos responde à pergunta (L187). No entanto, antes de o aluno finalizar sua resposta, P, em L188, assalta o turno do estudante e também emite a resposta, fazendo uso de entonação ascendente-descendente nas palavras “oração” e “subordinada” associada a alongamento na sílaba tônica de tais palavras enquanto as escreve na lousa. A velocidade de fala encontra-se mais lentificada. Com esses recursos, P enfatiza tais vocábulos, ao mesmo tempo em que parece tentar acompanhar, com os recursos vocais que utiliza, na sua fala, a escrita da lousa.

Como já observado em L115, P em L188, quase que concomitantemente dá a resposta com os alunos, assaltando um turno que raramente é do aluno, pois é mantido, com frequência, por longo tempo, sob seu domínio.

No final das emissões em L188, P elabora outra interrogativa para os alunos querendo saber o tipo de oração subordinada que estava escrito na lousa. Os alunos murmuram entre si (L189). Um aluno emite “adversativa” (L190). Não sendo tal réplica a resposta pretendida por P, ela diz secamente para o aluno esquecer o referido tipo de oração, colocando entonação ascendente-descendente na forma verbal imperativa “esqueçam” (demandando ordem) e entonação descendente na palavra “adversativa” (L191). Mais nenhuma explicação é fornecida ante a colocação do aluno. Percebo uma falta de valorização da resposta do aluno. A ação é mais uma vez imposta pela professora, o que é observado tanto pelos recursos vocais como lingüísticos utilizados por P em L191, seguindo o padrão impositivo lembrado por Schiffler, citado por Santos (1999). Em L192, o aluno emite uma interjeição, demonstrando não ter entendido o que a professora falou em L191. P mostra-se indiferente a essa interjeição, continuando com suas explicações sobre orações subordinadas adverbiais em L193.

<p>P explica que a segunda oração escrita na lousa é uma oração subordinada adverbial temporal porque passa a idéia de tempo. Em seguida, comenta sobre as orações adverbiais, que passam a idéia de tempo, lugar, condições, circunstâncias etc. Questiona os alunos se eles esqueceram que estudaram os advérbios com a professora Maria. Os alunos mantêm-se</p>
---

calados. Somente um comenta que não aprendeu o referido assunto com aquela professora.

((ruído de máquinas / vozes))

L194 A: ...não aprendi com ela não

L195 P: não é (.) *então* (.) *os advérbios nós sabemos dos advérbios por causa que é*

L196 P: *que nós estudamos no ano passado* (.) *eu não vou voltar para o advérbio não* (.)  
*foi do ano passado* (.)

L197 P: é um assunto fácil

L198 P: nós já demos isso no na quinta sé:rie já demos isso desde o 3° ano prima:rio faz  
parte (.) tá? (.) então o qué que a gente vai fazê agora? se a pró disse que não vai ensiná eu  
vou corrê atrás da gramática

L199 P: **e vou estudá** (.) **é assim que o aluno inteligente faz...**

L200 P: bom (.) oração subordinada ad-ver-bi-a:l: ((escrevendo na lousa)) adverbial (.)  
((escrevendo na lousa))

L201 A1: de tempo

L202 P: tem-po-ral não é de tempo ? (.) tem-po-ral ((escrevendo na lousa))

L203 A4: por que temporal professora?

L204 P: *eu acabei de dizê tudo porque* (.)

L205 P: porque essa oração está lhe dando a idéia de tempo

L206 A4: ah

L207 P: olhe (.) vocês ficaram animados? (.) qua:ndo? quer dizer (.) se eu quiser trocar em  
miúdos eu vou dizê assim olha (.) na ho:ra (.) não é? (.) que viram as notas: (.)

((escrevendo na lousa))

L208 A4:

temporal

ah por isso que é



L209 P: por isso que é temporal (.) lhe dá bem a idéia de: (.)

L210 A4:

((incompreensível))

L211 P: tempo.

L212 A8: tempo

Questionando os alunos no que diz respeito aos ensinamentos que já tiveram sobre os advérbios, P parece indiferente ao retorno que estes lhe dão ante a tal pergunta. Um aluno, em L194, pontua que não aprendeu aquele conteúdo e os outros permanecem em silêncio frente ao questionamento. A indiferença da professora aparece na sua fala modalizada pela expressão “nós sabemos” (L195) onde assevera a certeza de que todos têm conhecimento dos advérbios, independente da declaração anterior do aluno. Essa expressão é enfatizada pelo uso do *pitch* agudo e força articulatória incidindo sobre as palavras.

No entanto, logo em seguida, em L196, P faz uso do *pitch* agudo estridente na sua voz contribuindo para modelar a emissão de palavras pouco amigáveis, ríspidas para com os alunos, comentando que eles já tinham visto aquele assunto no ano anterior e que não iria retornar para tal matéria. O uso da repetição (expressão “ano passado”) funciona como fator de intensificação da mensagem expressa pela fala do professor, conforme já registrado em Fávero, Andrade e Aquino (2003).

Em L197, P muda o seu *pitch* para médio, o que torna sua fala mais incisiva, estratégia apontada por Madureira (1992), delineando uma fala enfática. P destaca que o assunto

advérbios é fácil, colocando entonação ascendente-descendente na palavra “fácil”. Continua a ser enfática em L198, ressaltando, com uso do *pitch* médio, entonação ascendente-descendente e alongamento, vocábulos como “série” e “primário”, deixando proeminentes as épocas em que estudaram o assunto dos advérbios. Coloca força articulatória e entonação ascendente-descendente na palavra “parte”, enfatizando que nessas séries faz parte do currículo estudar os advérbios. As diferentes nuances vocais vão conferindo força e o sentido de autoridade ao que está sendo verbalizado: o *pitch* muda de agudo estridente (L196) para médio (L197 e L198) e as palavras que, nesse momento, se revestem de maior importância para veicular a mensagem recebem mudanças na entonação, alongamentos e ganham força articulatória.

Em L199, P novamente muda de um *pitch* médio para grave, tornando sua voz mais autoritária, ratificando os achados de Behlau e Pontes (1995). A linguagem usada por P, acrescida do *pitch* grave que incide em sua fala, vai demarcando poder sobre as ações do aluno. Este tem sua fala silenciada.

Em L200 e L202, a professora escreve na lousa a classificação da segunda oração. Enquanto escreve, vai diminuindo a velocidade de fala em alguns vocábulos (“adverbial” (L200) e “temporal” (L202)) provavelmente acompanhando com suas verbalizações orais o registro no quadro negro e/ou chamando a atenção dos alunos para o que está emitindo, tornando sua fala, com a velocidade mais lentificada, clara e inteligível, estratégia já comentada por Chun (2000) ao mostrar a relação entre velocidade de fala lentificada, fala clara e inteligível para, garantir a atenção dos alunos. Observo ainda presença de silabações, alongamentos e entonação ascendente-descendente na primeira palavra

“adverbial” pronunciada em L200. E em L202, verifico no primeiro vocábulo “temporal” pronunciado, presença de entonação ascendente-descendente, silabação e ainda força articulatória na sílaba pré-tônica da primeira palavra “temporal” emitida e, na segunda palavra “temporal” pronunciada, entonação ascendente-descendente, silabação e diminuição da *loudness*.

Em L201, o aluno assalta o turno de P, complementando a sua fala, devido a uma pausa (assalto com deixa, conforme descrito por Galembeck, 1993) realizada durante as emissões da professora. Pela primeira vez, nos episódios observados, P amplia a resposta do aluno, em L202, ao incorporar a fala deste às suas emissões. Neste momento, como diz Servilha (2000, p. 92), P e o aluno, “[...] se constituem como parceiros de um discurso singular, pois ele é construído conjuntamente e P valoriza a fala do aluno, espelhando-as em seu próprio discurso”.

Em L203, uma estudante faz uma pergunta à professora sobre o conteúdo em explanação. É importante frisar que foi a primeira vez, depois de praticamente 37 minutos de aula, que um aluno pede explicações de algo que não entendeu. No entanto, em L204, P faz uso de palavras pouco amigáveis frente ao questionamento da aluna. Para tanto, utiliza um *pitch* agudo estridente, dizendo que já havia esclarecido o que a aluna acabara de perguntar. Registro semelhante é apontado por Madureira (1992), para situações de exasperação, indignação. Após tal comentário, a professora é incisiva na explicação, voltando para um *pitch* médio, e aumentando a intensidade na primeira palavra pronunciada em L205 (“porque”) acompanhada de força articulatória. O uso de tais recursos vocais, em “porque”, parece intensificar o desejo que ela tem de deixar “[...] a exposição do tópico explícita e

clara” (SANTOS, 1999, p. 194). Em L206, a aluna emite uma interjeição como se tivesse entendido a explicação dada pela professora.

Em L207, P continua a dar suas explicações sobre por que a oração é temporal, utilizando-se de vários recursos vocais que ajudam a prender a atenção do ouvinte ao que está sendo falado. Faz uso de alongamentos e entonação ascendente-descendente nas palavras “quando” e “hora”, sendo que a emissão da palavra “hora” vem acompanhada ainda de velocidade de fala mais lentificada. Na palavra “notas” utiliza entonação descendente e alongamento no final da emissão.

Em L208, a estudante que havia questionado a professora em L203 assalta o turno de P e verbaliza palavras nas quais parece mostrar seu entendimento sobre as colocações da professora.

Mais uma vez, semelhante ao que aconteceu em L202, P parece tentar ampliar a resposta da aluna (L209), incorporando, num primeiro momento, a fala da aluna as suas emissões para, num segundo momento, colocar entonação ascendente na palavra “de” acompanhada de alongamento, fazendo uso da estratégia, solicitando a complementação da sua fala pelo aluno. No entanto, P responde a sua própria pergunta em L211.

Em L212, um aluno, quase concomitante, emite com P o vocábulo “tempo”. Provavelmente o estudante tenha dado a resposta, por já estar acostumado ao uso da estratégia por P, onde espera a complementação de sua fala pelos estudantes.

P escreve na lousa outra frase parecida com a anterior para os alunos classificarem com ela. A sentença é: “ficariam animados se vissem as notas”. Explicando aos alunos, enquanto estes permanecem calados, a professora comenta que a segunda oração seria subordinada adverbial condicional. Escreve outra oração na lousa: “ele não sabe cantar como eu canto”. Muitos alunos parecem não prestar mais atenção ao que a professora fala. Está próximo do término da aula. Mesmo assim, a professora continua a dar explicações. Analisando a sentença, diz que a segunda oração seria uma subordinada adverbial comparativa. Nos últimos 40 segundos da aula, P declara que vai tentar trazer o material em xerox que havia prometido na aula anterior.

## **10 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da análise e discussão dos dados, pude observar como o uso de diferentes recursos vocais fomentou predominantemente a construção de uma prática discursiva mais autoritária de P perante os seus alunos. É importante ressaltar que tal conclusão só pôde ser constatada, analisando a maneira como procediam, dentro de um determinado contexto, os participantes na interação.

Os resultados desta pesquisa reforçam a importância de despertar nos professores e professoras a atenção para a peça fundamental que é a voz na interação social. Voz que, com sua flexibilidade de nuances, pode contribuir para a formação de diferentes discursos entre professor e aluno em sala de aula, levando o estudante a ficar mais ou menos envolvido no processo de construção do conhecimento.

Visando facilitar a leitura e compreensão, este último capítulo será dividido em quatro partes: sendo a primeira denominada *Discurso de sala de aula: presença do poder nas relações entre professor e aluno*, onde comento sobre a dominância de P no turno de fala em classe e sobre as perguntas dirigidas pelo professor ao aluno. Na segunda, intitulada *Recursos vocais como marcadores do comportamento verbal*, mostro como diferentes nuances vocais intensificam, outras vezes dão significado à fala, fortificando as relações de poder da professora diante dos seus alunos. A terceira parte denominada *A professora e a riqueza de suas nuances vocais* aponta para os múltiplos recursos vocais utilizados pela professora e os momentos, pouco frequentes, em que desliza para o diálogo. Por último, em *Intenções finais do trabalho* comento sobre a relevância do trabalho e a importância de novas pesquisas neste campo.

#### *Discurso de sala de aula: presença do poder nas relações entre professor e aluno*

Nos episódios analisados, P comandou os tópicos discursivos em sala de aula, criando, eventualmente, momentos em que o aluno se inseriu no jogo comunicativo. Como refere Bakhtin (2003), o falante sempre espera uma atitude responsiva ativa do seu ouvinte, mesmo que seja para confirmar, contradizer, negar, desenvolver mais o que foi exposto. Na aula observada, as participações dos alunos foram ínfimas e pontuais, retornando rapidamente a fala para P. Cabia ao aluno manter contato com a professora. Na maioria das vezes, dando respostas curtas ou concordando com o que P dizia, pronunciando retornos afirmativos ou negativos.

P solicitou a participação dos alunos vinte e três vezes<sup>40</sup>, nos episódios estudados, elaborando perguntas seguidas de pausa, esperando a inserção do estudante. Uma outra forma de instigar a participação do aluno foram estratégias em que P solicitava a complementação da sua fala pelo estudante; duas formas de requerer a inserção dos alunos, observadas também por Servilha (2000) com os professores da sua pesquisa. Foram sete momentos<sup>41</sup> em que a professora elaborou uma curva melódica ascendente acrescida de alongamento e, algumas vezes, velocidade de fala mais lentificada, esperando, a partir daí, a resposta do aluno. É importante ressaltar que em todas as trinta vezes em que P solicitou a resposta do aluno, o retorno, quando aconteceu, sempre foi curto e pontual. O turno rapidamente retornou para a professora. Foram observadas também dezesseis perguntas<sup>42</sup> seguidas de pausa que não requereram a participação do aluno e que, desta maneira, sinalizaram fazer parte do estilo discursivo da professora ou das circunstâncias em que o discurso se produziu. As pausas, nesses casos, pareciam ocorrer devido ao fato de P estar procurando algo no livro didático, escrevendo algo na lousa, planejando o seu discurso ou funcionando como recurso estilístico.

Nesse sentido, pode-se caracterizar os turnos de fala dos alunos como inseridos e os da professora como nucleares (GALEMBECK, 1993, p. 63). No inserido, “[...] o interlocutor acompanha ou segue as palavras do seu interlocutor. Não tem valor referencial nítido”. Já, o nuclear “[...] tem valor referencial (nele o falante desenvolve o tópico conversacional ou assunto tratado no fragmento conversacional)”. Para este último autor citado, esta forma de

---

<sup>40</sup> Observar L8/p.122; L12/p.122; L24/p.128; L28/p.128; L32/p.129; L46/p.139; L66/p.148; L75/p.148; L77/p.148; L91/p.157; L95/p.157; L101/p.158; L111/p.162; L122/p.165; L132/p.171; L141/p.171; L145/p.171; L156/p.175; L158/p.175; L163/p.176; L175/p.179; L179/p.180; L188/p.180.

<sup>41</sup> Observar L64/p.148; L68/p.148; L99/p.158; L147/p.171; L166/p.176; L172/p.176; L181/p.180.

<sup>42</sup> Observar L21/p.128; L23/p.128; L37/p.136; L39/p.136; L49/p.139; L53/p.143; L55/p.143; L57/p.143; L65/p.148; L73/p.148; L118/p.165; L152/p.172; L165/p.176; L184/p.180; L202/p.186; L207/p.186.

agir nos turnos por P e os alunos é um dos sinais que caracterizam uma conversação assimétrica.

Como refere Servilha (2000, p. 148) “[...] a presença dos alunos é imprescindível para se afirmar o poder daquele que fala. Qual o poder daquele que fala para ninguém? Então, é preciso marcar a presença do interlocutor, mesmo que este seja apenas figurativo, ou para realçar a presença e autoridade do interlocutor”.

Essa assertiva de Servilha (2000) pode ser transposta para a aula observada, uma vez que, como já comentado, na situação em enfoque, houve a procura da professora pela participação dos alunos. No entanto, as inserções dos estudantes foram poucas e pontuais; o turno logo retornava para P.

A dominação do turno pela professora pode ter ocorrido por cinco motivos, observados também na pesquisa de Santos (1999): exigência do assunto da aula, formação acadêmica do professor, experiência do aluno e sua concordância no que diz respeito à duração do professor no turno. E, por último, as práticas pedagógicas tradicionais que não colocam o aluno e as atividades em grupo como centro de ensino.

O primeiro deles é, como destaca Santos (1999, p.190), a partir de estudos de Kramsch, “[...] a exigência do tópico, que pode ter uma predominância conceitual”. Durante os 45 minutos de aula, observei por parte de P uma necessidade de estar pontuando para os alunos conceitos novos e também conceitos já apresentados anteriormente.

Um outro fator seria a formação acadêmica do professor. Em se tratando dos recursos vocais, P comenta na entrevista, que as vozes de diferentes professores, durante sua formação, influenciaram na sua forma de dar aula. “Eu tive alguns professores com vozes assim boas que conseguia não sei também se era também o tipo da aula que dava, mas conseguia controlar toda a turma, todo mundo ouvia não precisava ninguém pedir para falar alto, tive até uma professora no primário, foi minha professora no primário, foi minha professora no ginásio e ela tinha uma voz ótima [...] Eu acho que a gente pega de professor imposição de voz, imposição assim do jeito de dar aula, da maneira de dar aula. Você pega sim de professor. Eu tive uma professora, aqui na Católica, que ela falava muito baixo. Eu achava isso horrível, porque eu era obrigada a sentar na frente, quase perto dela. E os professores que têm aquela voz que atinge todo mundo, você não precisa correr pra ficar na frente, para sentar na frente”.

Observei, nesse pequeno trecho da entrevista, que a história de vida, mais especificadamente, a formação acadêmica da professora parece ter influenciado a sua forma de atuar em sala. Em um dos momentos, P comenta que gostava da voz de uma professora que conseguia controlar toda a turma. Verifiquei nos episódios analisados da aula, que P tenta exercer o controle da classe tanto pela sua forma de agir, como pelas marcas lingüísticas e vocais que dão vida a sua fala. Como diz Coracini (1998, p. 53), a história de vida de cada sujeito modela “[...] a maneira de ser, de ver, de perceber, de sentir, de se relacionar, de pensar” de cada indivíduo.

Apesar da atuação da professora em sala de aula tender para mais autoritária, podendo ter como um dos fatores determinantes sua historicidade, verifiquei uma busca por mudanças

na sua ação pedagógica, quando escutei de uma das coordenadoras do colégio que P é uma das poucas professoras, nas reuniões de AC, com quem é possível dialogar, ressignificar e construir novos conhecimentos, principalmente quando se discutem questões relacionadas ao sócio-construtivismo e à interdisciplinaridade.

Corroborando tais informações, P comenta, no final da entrevista, que tenta, através da sua atuação em sala, uma ação pedagógica mais construtiva do conhecimento pelos alunos. “Eu acho que professor não é aquele que chega lá e dá o assunto. Eu não me considero tanto professora, eu me considero mais educadora. Porque eu tento mudar o aluno. E eu acho que educação é você mudar. Você vê rapidamente a troca, o responder do aluno. Se você ensina um assunto, se eu for somente professora, ele vai apenas me dá de volta o assunto de literatura, de português, a escrita e tal”.

Apesar de perceber que tal explanação, na entrevista, não coincide com sua prática em sala de aula, arrisco dizer que, a partir desta fala e dos comentários da coordenadora, há uma tentativa por parte de P de mudar sua forma de atuar com os alunos. P parece que, aos poucos e ao seu modo, vai começando a refletir e internalizar uma nova maneira de pensar o processo de ensino-aprendizagem.

A longa dominação da professora no turno poderia ser explicada ainda por três outros motivos. Refiro-me, primeiramente, a duas dessas razões: a experiência do aluno e ao seu consentimento em relação a tal dominação. Como refere Cajal (2001), desde pequenas as

crianças são trabalhadas por seus pais e também pela escola sobre a relação de poder e respeito que devem ter para com o professor. Nesse sentido, como comenta Santos (1999, p. 143), a experiência do aluno passa a ser “[...] passiva, solidária e conformada com a sua posição de ouvinte e, em decorrência [...] surge o consentimento do discente quanto à permanência do professor no turno”.

A terceira e última razão diz respeito a práticas pedagógicas tradicionais que não colocam o aluno e as atividades em grupo como centro do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, P define, decide o que será tratado e a forma como será ministrado o assunto, independente da vontade, necessidade e do conhecimento prévio que o aluno traz, acabando também por não problematizar o tópico discursivo. O discurso se fecha para a participação do aluno. Além de todos esses motivos, a dominação de P no turno de fala em sala de aula é ainda fortalecida por uma variedade de recursos vocais que dão vida a tal prática discursiva.

#### *Recursos vocais como marcadores do comportamento verbal*

Santos (1999), em sua pesquisa, observou seis pontos constantes nas relações de poder em sala de aula. Artifícios que, segundo a autora, ajudam a manter o professor como detentor do turno em classe. São eles: indiferença à resposta do aluno, repetição, operadores modais de poder, ameaças e palavras não amigáveis, marcadores conversacionais e a fala do outro. Ao analisar os recursos vocais de P nos diferentes episódios, observei que sua voz modelou os cinco pontos iniciais. Com referência ao último item – a fala do outro – não foi destaque

nesta pesquisa, considerando que essa análise se refere mais à identificação da polifonia na voz do professor – objetivo de estudo que não está incluído, nesse momento, nos meus interesses de pesquisadora.

Em referência aos outros cinco pontos descritos por Santos (1999), observei que o discurso da professora apresenta características que reforçam a relação de dominação desta para com seus alunos, ao mesmo tempo em que contribuem para manter o turno sob seu domínio.

Começo, a partir de agora, a ilustrar os principais resultados deste trabalho, detalhando como a voz de P foi contribuindo para o delineamento de cada um desses aspectos.

#### Indiferença à resposta do aluno

No primeiro ponto a ser analisado, observei, em sete diferentes momentos, indiferença da professora à resposta do aluno. Indiferença que se apresentou por meio de palavras proferidas de forma pouco amigável pela professora ante respostas “incorretas” dadas pelos alunos<sup>43</sup>, por se sentir contrariada ao não conseguir a resposta que esperava dos estudantes, desconsiderando a resposta “errada” e emitindo, na maioria das vezes, logo em seguida, a resposta pretendida. A indiferença também se concretizou pela ausência de comentários da professora às colocações dos alunos<sup>44</sup>. Visando a analisar os recursos vocais utilizados pela

---

<sup>43</sup> Observar: L10/p.122; L36/p.129; L104/p.158; L177/p.179; L191/p.180.

<sup>44</sup> Observar: L191 a L193/p.180; L194 e L195/p.185.

professora ao ser indiferente ao aluno, percebi que a intenção de produzir palavras pouco amigáveis foi sendo construída, em três momentos, pela utilização do *pitch* agudo e/ou agudo-estridente e, em outras duas ocasiões, do *pitch* médio com presença de entonação descendente ao final da verbalização pouco amistosa.

Segundo Santos (1999, p. 192-193), a indiferença à resposta do aluno traz conseqüências negativas ao processo ensino-aprendizagem.

O aluno preterido pode ficar bloqueado, no sentido de não emitir suas opiniões em aula ou sentir-se menosprezado em relação aos outros companheiros da turma. Trata-se de um comportamento pedagógico que não propicia o desenvolvimento da interação, por não estimular a autonomia do aluno ou o seu espírito crítico.

### Repetição

A repetição se fez presente na fala de P em vários momentos desta análise, sendo verificada principalmente sob três aspectos diferentes: a) P repete palavras da fala do aluno com o intuito de confirmar uma resposta já esperada por ela b) P repete palavra do enunciado do aluno para reprovar a fala do estudante c) P repete palavras no seu discurso com o intuito de intensificar o sentido comunicativo proferido naquele momento.

Com relação ao primeiro aspecto, observei em sete diferentes momentos<sup>45</sup> que P, ao repetir a resposta dos alunos (a réplica do aluno aconteceu devido a uma pergunta elaborada pela professora, seguida de pausa), fez uso, na maioria das vezes, do *pitch* médio com entonação descendente na palavra repetida ou na última sílaba desta, confirmando as emissões dos alunos. Como referem Soares e Piccolotto (1977), Cavalcanti (2000) e Diniz (2002), as entonações descendentes trazem a idéia de afirmação, declaração, fato observado em tais linhas. Somente em uma ocasião<sup>46</sup>, P utilizou *pitch* mais grave associado a uma entonação descendente na palavra repetida. Neste caso, além de P confirmar a resposta do aluno com o uso da entonação descendente, ainda mostrou o poder que emanava das suas observações, uma vez que vozes mais graves, segundo Behlau e Pontes (1995), são percebidas como mais autoritárias.

Comentando sobre o segundo aspecto das repetições, evidencio que P repetiu uma vez<sup>47</sup> uma palavra proferida por um aluno e fez isso de uma forma não amigável, porque a emissão do estudante foi discordante do seu pensamento. Para tanto, a professora fez uso do *pitch* agudo estridente modelando tal intento. Segundo Madureira (1992), expressões de tensão, raiva, exasperação, indignação etc, podem ser passadas através de um som estridente, metálico, penetrante, forçado ou agudo. Arruda (2003) confirma tais achados, quando comenta que situações estressantes podem ser veiculadas por uma qualidade vocal estridente. Desta forma, palavras pouco amistosas, podem ser caracterizadas por momentos

---

<sup>45</sup> Observar: L30/p.128; L34/p.129; L98/p.158; L138/p.171; L140/p.171; L142/p.171; L183/p.180.

<sup>46</sup> Observar: L70/p.148.

<sup>47</sup> Observar: L10/p.122.

de tensão, raiva, indignação, exasperação, stress etc, podendo ser emitidas através de um som agudo-estridente.

No que diz respeito ao terceiro aspecto, quatorze<sup>48</sup> foram os momentos onde P repetiu palavras na sua fala com a intenção de intensificar o sentido proferido no seu discurso (geralmente de imposição, ameaça, reprovação e tentativa de inculcar o conteúdo na cabeça do aluno). O interessante foi observar que tais palavras, muitas vezes, foram enfatizadas através de diferentes recursos vocais utilizados por P (*pitch* agudo, grave, médio; entonação descendente, ascendente-descendente; silabação; alongamentos; força articulatória; uso de velocidade lentificada, normal), contribuindo para realçar e chamar a atenção dos alunos para o sentido dado ao enunciado.

Como pude verificar, as três formas de repetição associadas a diferentes recursos vocais, acabaram imprimindo marcas de poder na relação professor-aluno.

### Operadores Modais

Os operadores modais apareceram constantemente no discurso da professora. Houve nesta pesquisa, uma predominância por parte de P em utilizar elementos modais relacionados à

---

<sup>48</sup> Observar: L4/p.118; L7/p.122; L18/p.123; L20/p.123; L49 e L50/p.139; L53, L54 e L55/p.143; L56/p.143; L75/p.148; L79, L80 e L81/p.148 e149; L129/p.166; L131/p.166; L154 e L155/p.172; L183, L184 e L185/p.180; L196/p.185.

ordem e operadores que indicavam uma forte adesão aos seus próprios enunciados, asseverando a verdade dos conteúdos que verbalizava.

Os elementos ligados à idéia de obrigação e dever utilizados foram: auxiliar seguido de infinitivo, uso do imperativo verbal e o verbo querer (designando a força impositiva da verdade). Esses modalizadores vieram, muitas vezes, acompanhados de diferentes nuances vocais que acabaram fortalecendo o sentido de obrigação conferido por P aos enunciados. Em três<sup>49</sup> diferentes situações os operadores foram pronunciados através de uma mudança brusca do *pitch*: agudo ou agudo estridente para médio, tornando a fala mais enfática nestas linhas. Como registra Madureira (1992), uma mudança brusca do *pitch* associada a outros recursos vocais delinea uma fala enfática, como observado nesses três momentos.

Já em outras cinco ocasiões<sup>50</sup>, P fez uso de operadores modais relacionados à ordem através do *pitch* médio associado a outros recursos vocais (força articulatória, elevação da *loudness*, entonação ascendente-descendente) que incidiam nas palavras que denotam a idéia de poder, contribuindo para enfatizar as imposições de P em sala de aula.

Em uma única situação<sup>51</sup>, foi utilizado o modalizador “auxiliar mais infinitivo” com *pitch* agudo-*estridente*, fazendo as palavras soarem pouco amigáveis.

---

<sup>49</sup> Observar: L10/p.122; L90/p.157; L155/p.172.

<sup>50</sup> Observar: L109/p.162; L118/p.165; L125/p.166; L129/p.166; L191/p.180.

<sup>51</sup> Observar: L154/p.172.

Foi interessante observar a elaboração de uma interrogativa<sup>52</sup> modalizada por auxiliar mais infinitivo, sendo tais palavras proferidas com *pitch* médio, força articulatória, entonação ascendente e velocidade de fala mais lentificada, tornando a pergunta (com o uso dos recursos lingüísticos e vocais) impositiva e pouco convidativa à inserção do aluno.

Em outros dois momentos<sup>53</sup>, foram pronunciadas interrogativas, emitidas com a sentença “eu disse”, que ratificavam a posição da professora sobre uma verdade já posta por ela e que os alunos deveriam saber. Tais perguntas ainda vieram associadas a curvas entonacionais pouco ascendentes, *pitch* médio e velocidade de fala mais acelerada. Os recursos lingüísticos e vocais associados fizeram a pergunta soar hostil. Crystal, citado por Argyle (1988), realiza uma pesquisa, onde comenta que uma pergunta proferida com entonação ascendente na última palavra pronunciada soa amigável. Já uma pergunta emitida com entonação descendente na última palavra, sugere maior hostilidade. Refletindo sobre tais afirmações, arrisco dizer que uma interrogativa, que pressupõe, na linguagem empregada por P, uma verdade já ratificada, pronunciada com curva melódica pouco ascendente, parece modelar um questionamento que não contribui para a construção de uma conversação mais simétrica entre professor e alunos, já que a pergunta soa ríspida.

Uma outra situação<sup>54</sup> interessante de ser observada foi sendo modelada com o uso dos modalizadores “querer” e “auxiliar mais infinitivo” pronunciados com *pitch* médio. Acompanhando os operadores, complementando a fala de P, diferentes palavras permeadas

---

<sup>52</sup> Observar: L23/p.128.

<sup>53</sup> Observar: L12/p.122; L66/p.148.

<sup>54</sup> Observar: L48/p.139.

de entonações descendentes ajudaram a afirmar e enfatizar a fala da professora nesta linha, contribuindo para torná-la mais asseverativa e impositiva.

Os operadores modais que mostraram uma forte adesão da professora em relação aos seus próprios enunciados foram: “lógico”, uso de predicados cristalizados como “é básico”, “é claro”, “é evidente”, e o verbo saber (designando a idéia de certeza). P fez uso dos modalizadores “é básico” e “lógico” em dois<sup>55</sup> momentos da aula, verbalizando-os com *pitch* médio e uso de outros recursos vocais (força articulatória, elevação da *loudness*, entonação ascendente-descendente, entonação descendente), o que contribuiu para enfatizar uma única verdade que emanava da fala da professora a cada vez que pronunciou um desses termos.

O uso dos predicados cristalizados “é claro” e “é evidente” pronunciados com *pitch* grave, ajudaram a veicular uma mensagem mais autoritária sobre a verdade de P, em uma<sup>56</sup> ocasião observada na sala de aula. Segundo Behlau e Pontes (1995), uma voz mais grave pode passar a idéia de maior autoridade ao que está sendo transmitido, como observado na situação acima referida.

Em outro momento<sup>57</sup>, P foi indiferente à resposta do aluno, asseverando, através da expressão “nós sabemos” que o assunto já era do conhecimento de todos, quando os alunos

---

<sup>55</sup> Observar: L41/p.139; L64/p.148.

<sup>56</sup> Observar: L80/p.149.

<sup>57</sup> Observar: L195/p.185.

sinalizavam o contrário. A verbalização da professora foi proferida com *pitch* agudo e força articulatória, incidindo sobre o modalizador, enfatizando as colocações de P.

Dessa maneira, observei que o uso de diferentes recursos vocais incidindo nos operadores modais acabou por intensificar o sentido colocado por P no discurso. Sentido voltado para o comando e a verdade da mensagem veiculada.

### Ameaça e palavras não amigáveis

No que se refere ao quarto ponto (ameaça e palavras não-amigáveis) observado por Santos (1999), verifiquei três situações<sup>58</sup>, nesta aula, onde a ameaça delineou-se. Para tanto, P fez uso de *pitch* médio nas três ocasiões, com inserção em um vocábulo de uma das linhas, de um *pitch* levemente mais grave, deixando transparecer na voz a sua autoridade de professora. Observei ainda o uso de outros recursos vocais nas diversas linhas (entonação ascendente-descendente, entonação ascendente, alongamentos, velocidade de fala mais lentificada, silabação e força articulatória), confirmando o efeito enfático e ameaçador proferido por P.

Foram oito<sup>59</sup> as situações em que P emitiu respostas pouco amigáveis, ríspidas, reprovando a fala do aluno. Nessas ocasiões constatei o uso de um *pitch* agudo e/ou agudo-estridente construindo tal intento. Segundo Laver e Trudgill (1979), o *pitch* agudo pode ser utilizado em situações em que se sinta raiva. Scherer (1979) e Wells, citado por Arruda (2003),

---

<sup>58</sup> Observar: L4/p.118; L49 e L50/ p.139; L131/p.166.

<sup>59</sup> Observar: L2/p.118; L10/p.122; L20/p.123; L36/p.129; L104/p.158; L154/p.172; L196/p.185; L204/p.186.

pontuam que situações de nervosismo e/ou estresse podem levar a um aumento do *pitch*. Arruda (2003) comenta que situações estressantes podem ser veiculadas por uma qualidade vocal estridente. Para Madureira (1992), expressões de tensão, raiva, exasperação, indignação etc, podem ser passadas através de um som estridente, metálico, penetrante, forçado ou agudo. Tais colocações corroboram os achados da presente pesquisa quando se infere que palavras pouco amigáveis podem estar relacionadas a situações de raiva, tensão, exasperação, indignação, nervosismo ou estresse, podendo, dessa maneira, o uso do *pitch* agudo e/ou agudo estridente caracterizar tais momentos.

No entanto, observei em dois<sup>60</sup> outros momentos, o uso do *pitch* médio (associado a diferentes recursos vocais como entonação descendente, entonação ascendente-descendente, diminuição da *loudness*) caracterizando situações em que foram proferidas palavras pouco amistosas. Como refere Madureira (1992), uma mesma intenção comunicativa pode ser veiculada por diferentes recursos fônicos, apesar do *pitch* agudo e/ou agudo estridente ter sido utilizado com maior frequência pela professora nas situações consideradas pouco amigáveis.

### Marcadores conversacionais

Com relação aos marcadores conversacionais, observei, em vários momentos, nos episódios analisados, uma utilização grande de marcadores conversacionais pela professora, como por exemplo, “tá?”, e “não/num é isso?”, seguidos ou não de pausa. Segundo Santos (1999, p. 195), os marcadores conversacionais não seguidos de pausa, “[...] intensificam a força de

---

<sup>60</sup> Observar: L177/p.179; L191/p.180.

poder do professor [...] uma vez que simulam que o professor está solicitando a participação do aluno, quando, na verdade, o professor apaga essa participação por meio desses marcadores e da ausência de pausa”. No que diz respeito aos marcadores seguidos de pausa observei, em alguns momentos, uma espera pela participação do aluno. No entanto, como constatei, em três situações, o uso de variados recursos vocais incidindo sobre os marcadores intensificou o poder da professora e da sua verdade que foi imposta ao aluno. Isso dificultou para o estudante discordar das colocações da professora.

Com relação à presença dos marcadores conversacionais que tiveram a presença de recursos vocais chamando a minha atenção, observei em quatro<sup>61</sup> diferentes situações, a presença dos marcadores conversacionais (“tá?”, “num/não é isso?”) pronunciados com *pitch* grave, sendo que em duas situações constatei a ocorrência da pausa, após a utilização desses marcadores para solicitar a concordância dos alunos sobre o assunto que estava sendo tratado.

O uso do *pitch* grave nessas emissões mostrou o poder que emanava das colocações da professora pois, segundo Behlau e Pontes (1995), vozes mais graves são percebidas como mais autoritárias. Quando a professora utilizou esse *pitch* nos marcadores conversacionais, percebi um maior fechamento da possibilidade de qualquer resposta contrária vinda dos alunos, passando uma conotação de verdade, autoridade à mensagem veiculada.

---

<sup>61</sup> Observar: L26/p.128; L54/p.143; L70/p.148; L77/p.148.

Em um outro<sup>62</sup> momento, P fez uso do marcador conversacional “não é isso?”, com pitch médio, colocando força articulatória e entonação ascendente-descendente no vocábulo “isso”, o que contribuiu para conferir um caráter de certeza ao que estava sendo verbalizado.

O uso de diferentes recursos vocais como *pitch* grave e *pitch* médio (estando este último, associado à força articulatória e entonação ascendente-descendente) nos marcadores conversacionais acima referidos, seguidos ou não de pausa, contribuíram para impor um caráter de certeza e autoridade ao que estava sendo enunciado.

Com o intuito de sintetizar o que foi exposto, elaborei um quadro que é apresentado no Apêndice C.

A partir dos pontos analisados, pude verificar que a presença das cinco diferentes categorias citadas por Santos (1999) na aula observada, acrescida dos recursos vocais utilizados em cada uma delas, fortificou ainda mais as relações de poder de P para com seus alunos. Vale a pena ressaltar que, em uma mesma situação<sup>63</sup>, foi comum a articulação entre várias categorias, assegurando o poder que emanava da fala e da voz de P.

A professora manteve o turno por longo tempo servindo-se dos artifícios citados (repetição, uso dos operadores modais, ameaça e palavras não amigáveis, indiferença à resposta do aluno, marcadores conversacionais). Em todos esses observei a presença de diferentes

---

<sup>62</sup> L39/p.136.

<sup>63</sup> Observar exemplo L191/p.180 – categorias: indiferença à resposta do aluno, operador modal de dever, emissão de palavras pouco amigáveis.

recursos vocais contribuindo, principalmente, para significar e/ou destacar a intenção comunicativa enunciada por P. Intenção esta que foi mantida praticamente, em todos os momentos, para um “[...] discurso com tendências a ser assimétrico, de caráter autocrático” (SANTOS, 1999, p. 200).

Das análises acima, pude constatar que o *pitch* foi o recurso vocal mais utilizado por P com o intuito de revelar intenções comunicativas relacionadas a um discurso mais autoritário. O *pitch* agudo e/ou agudo estridente foi bastante utilizado para emitir palavras pouco amigáveis, muitas vezes, para evidenciar reprovação à fala do aluno. As mudanças bruscas do *pitch* (agudo e/ou agudo estridente para médio) e o uso do *pitch* médio associado a outros recursos vocais, como, por exemplo, força articulatória e entonação descendente, mostraram a certeza, a imposição das colocações da professora. Por último, o uso do *pitch* grave foi bastante utilizado para mostrar a autoridade que emanava da fala de P.

#### *A professora e a riqueza de suas nuances vocais*

A partir da análise dos dados, é importante também ressaltar a riqueza de nuances vocais<sup>64</sup> apresentadas por P na sua fala. Além dos recursos vocais contribuírem para significar um discurso com tendências para mais autoritário, eles acabaram dando um “[...] “colorido vocal” (Greene, 1983), permitindo o realce de partes do discurso chamando a atenção para dados aspectos do que estava sendo dito” (SERVILHA, 2000, p. 105).

---

<sup>64</sup> Observar, por exemplo, L37 e L38/p.136; L43 e L44/p.139; L58 a L61/p.147; L79 a 81/p.148 e149; L116/p.162; L120 a L122/p.165; L128/p.166.

Dessa riqueza de nuances vocais observada na fala de P, verifiquei, três momentos<sup>65</sup> (uso ao mesmo tempo de entonação harmônica-suave, velocidade de fala lentificada e alongamento) em que suas emissões soaram bastante convidativas, acolhedoras. No entanto, tais verbalizações tiveram como maior objetivo prender a atenção dos alunos ao conteúdo verbalizado e não chamar o estudante para entrar no jogo dialógico.

Houve outros momentos em que P tornou sua fala convidativa, ao fazer uso de estratégias em que solicitava a participação do aluno, embora esperasse deles respostas curtas e pontuais (vide p. 192).

De maneira geral, o que observei foi que P impôs, a todo o momento, a sua verdade, os seus conceitos aos alunos. Para tanto, explicava, repetia o mesmo assunto várias vezes, fazendo uso de diferentes recursos vocais para chamar a atenção dos estudantes. Elaborava perguntas e as respondia e, outras vezes, solicita respostas pontuais dos alunos para obter deles a concordância com o que estava verbalizando. Confirmava falas dos alunos e proferia respostas pouco amigáveis quando eles não lhe devolviam a resposta esperada.

Observei ainda que os alunos e a professora não comungaram da mesma compreensão da situação interacional vivida<sup>66</sup>, o que segundo Bakhtin citado por Servilha (2000, p. 140) “[...] é fundamental na interação dialógica [...] Isto mostra que, embora envolvidos no mesmo assunto da aula, professor e aluno podem estar separados [...] não estando realmente engajados em uma situação de dialogia”.

---

<sup>65</sup> Observar: L24/p.128; L89/p.157; L160/p.176.

<sup>66</sup> Observar: L99 a L107/p.158.

Neste momento questiono como uma real situação dialógica pode acontecer se o professor não acolhe “[...] contribuições diferentes e até mesmo imprevisíveis [...] admitindo inclusive a opinião não desejada para quem se dirige a interlocução” (PEY, 1988, p. 21). P, muitas vezes, reprovou a fala dos alunos quando estes não devolveram a resposta que ela esperava. Não foi dada ao aluno a chance de problematizar o conteúdo, de mostrar suas dúvidas, seus anseios, seu ponto de vista. Desse modo, o aluno se calou e acabou privando a turma dos sentidos que poderia apresentar e das construções que destas poderiam advir.

Ao mesmo tempo, tornou-se difícil para P atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno (VYGOTSKY, 1994) uma vez que não lhe deu vez e voz, dificultando, desta forma, a sua própria percepção sobre o real nível de desenvolvimento mental em que o aluno se encontrava e de maior potencialidade e construção para novas aprendizagens.

Fontana (1993, p. 145, 147) complementa tais idéias, ao referir que na interlocução entre professor e aluno é importante que a elaboração conceitual,

[...] mostre-se flexível e dinâmica [...] que as colocações possam ser elaboradas e reelaboradas, alterando, no jogo de vozes, o curso dos próprios argumentos e o curso da própria atividade, transformando-os [...] o próprio ato de ensinar, o professor aprende, expondo-se aos efeitos de sentidos possíveis, emergentes dos dizeres em circulação. No próprio ato de aprender, o aluno expõe e propõe sentidos possíveis, bem como se expõe a eles, ensinando e aprendendo.

Dessa dinâmica, advém um pensar mais crítico e particularizado, um pensar que acolhe a constante transformação em que o mundo se encontra e, por fim, que acolhe professor e aluno na constante busca pelo saber (FREIRE, 1987).

Nesta perspectiva, a voz pode trazer momentos de maior acolhimento, não só para fazer os alunos prestarem mais atenção ao conteúdo veiculado, mas também para convidar o estudante a entrar no jogo dialógico.

### *Intenções finais do trabalho*

A importância deste trabalho para a área interdisciplinar da Fonoaudiologia, Lingüística e Educação encontra-se na análise minuciosa sobre como a voz pode, imbricada na linguagem oral, intensificar e significar situações vivenciadas entre professor e aluno em sala de aula.

Observei como a voz participou ativamente na construção das relações de poder de uma professora para com seus alunos. Relações freqüentemente encontradas no espaço da sala de aula. Houve também momentos em que a voz de P soou mais acolhedora e convidativa. No entanto, tais situações não tiveram como objetivo requerer um espaço de discussão, de confronto de idéias entre professor e aluno, o que poderia estabelecer uma rede de significações.

Como já visto, permitir o diálogo em sala de aula é um princípio norteador das contribuições de Paulo Freire, Bakhtin e Vygotsky, que conferem à linguagem um

importante elemento de mediação e constituição do sujeito no mundo. A voz, enquanto parte constitutiva da linguagem oral, partilha dos processos interacionais vivenciados pelos sujeitos, podendo intensificar o jogo dialógico em sala de aula e participar ativamente da construção do sujeito.

Durante a realização da pesquisa, fui despertada para outras questões que contribuiriam para a expansão do meu objeto de estudo. A partir de um minicurso<sup>67</sup>, cujo tema era lingüística aplicada às variações lingüístico-culturais, passei a refletir sobre como os recursos vocais se apresentariam para professores e alunos de diferentes culturas. Será que a voz do professor em uma escola indígena, por exemplo, exerceria uma função tão importante na construção do discurso “em sala de aula” entre esses participantes? Ao mesmo tempo, retornando para o nosso espaço escolar, comecei a me questionar se a frustração, desânimo, descrença em relação ao ensino observados nos discursos de professores com anos de carreira, poderiam estar contribuindo também para o uso de recursos vocais (como os observados em P) denunciadores de um discurso menos acolhedor? Tais questões abrem para novos objetos de estudo que contribuiriam para um olhar mais profundo sobre as práticas interacionais na sala de aula.

No percurso deste trabalho, fui desvelando a importância da voz para a interação. Voz que juntamente com os demais componentes da linguagem oral foi comunicando a força da

---

<sup>67</sup> Mincurso: Linguagem, diversidade cultural e ensino, ministrado pelas professoras Marilda Cavalcanti e Maria Tereza Maher, promovido pelo Departamento de Letras Vernáculas do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia e do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no período de 05 a 08/07/2004.

professora, sua autoridade para com o aluno. Ao mesmo tempo, o aluno quando a ouvia diminuía suas próprias emissões. Sua voz se desvanecia nesse processo.

Nesse sentido, percebo como é fundamental para o professor estudar questões relativas ao aprimoramento da sua expressividade oral, desde a sua capacitação universitária, com o intuito de iniciar sua atuação docente com maior consciência da importância da voz na sua vida profissional, tendo maior conhecimento dos seus limites e possibilidades vocais, passando a monitorá-la e utilizá-la com maior adequação em sala de aula.

A partir dos achados dessa pesquisa, pretendo que professores e professoras possam repensar e ressignificar aspectos relacionados à voz, permitindo-lhes um posicionamento consciente na identificação do seu estilo discursivo. Ao tempo que possam também refletir sobre estratégias discursivas inovadoras, em que a voz do professor assuma papel coadjuvante na formulação de sentidos. Com isso, vislumbro a implementação de um discurso docente mais dialógico a partir do qual as práticas interativas em sala de aula se aproximem dos padrões de conversação simétrica.

## REFERÊNCIAS

ABERCROMBIE, D. **Elements of general phonetics**. Edinburg: Edinburg University Press, 1967.

ABERCROMBIE, D. Paralanguage. In: LAVER, J.; HUTCHESONS, S. **Communication in face to face interaction**. Harmondsworth: Penguin Books, 1968.

ABREU, A. R. Acolhimento: uma condição para a aprendizagem. **Revista Pátio**, v. 4, n. 15, p. 17-20, nov, 2000 / jan, 2001.

ARGYLE, M. **Bodily communication**. Londres: Methuen, 1988.

ARRUDA, A. F. **Expressividade oral de professores**: análise de recursos vocais. 2003. 123f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

AUGSPACH, F. S. La voz em la comunicaci3n humana. **Revista Fonoaudiologica**, v. 38, n. 2, p. 63-77, 1993.

BAKTHIN, M. **Est3tica da cria3o verbal**. 4. ed. S3o Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. S3o Paulo: Hucitec, 1986.

BEHLAU, M; PONTES, P. **Avalia3o e tratamento das disfonias**. S3o Paulo: Lovise, 1995.

BEHLAU, M; PONTES, P. **Higiene vocal**: cuidando da voz. S3o Paulo: Revinter, 2000.

BEHLAU, M; REHDER, M. I. **Higiene vocal para o canto coral**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

BEHLAU, M.; DRAGONE, M. L.; NAGANO, L. **A voz que ensina**: o professor e a comunica3o oral em sala de aula. S3o Paulo: Revinter, 2004.

BLOCH, P. **Voc3 sabe conversar?** S3o Paulo: Revinter, 2003.

BORTOLOTTI, N. **A interloca3o na sala de aula**. S3o Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOURDIEU, P. **Escritos de educa3o**. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afr3nio Catani. Petr3polis: Vozes, 1999.

BRUNETO, B. et al. Mitos y realidades de la disfonia profesional. **Revista de Otorrinolaringologia**, n.46, p.115.120, 1986.

CAJAL, I. A intera3o de sala de aula: como o professor reage 3s falas iniciadas pelos alunos? In:

COX, M. I. A.; PETERSON-ASSIS, A. A. (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p 125-159.

CALAS, M. et al. La pathologie vocale chez l'enseignant. **Revue de Laryngologie**, v.4 , n.110, p. 397-406, 1989.

CANCIAN, P. et al. Projeto de saúde vocal do professor: estratégias de intervenção em grupo. In: FERREIRA, L. P.; SILVA, M. A. A.(Orgs.). **Saúde vocal: práticas fonoaudiológicas**. São Paulo: Roca; 2002. p. 191-197.

CAVALCANTI, M. F. P. D. **Análise de recursos vocais em locução de telejornalismo**. 2000. 69f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

CAVALHEIRO, M. T. P. Trajetória e Possibilidades de Atuação do Fonoaudiólogo na escola. In:

LAGROTTA, M. G. .M. (Org.). **A fonoaudiologia nas instituições**. São Paulo: Lovise, 1997. p 11-23.

CHUN, R. Y. S. **A voz na interação verbal**: como a interação transforma a voz. 2000. 233f. 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. In: FERREIRA, L. P.; SILVA, M. A..A. (Orgs.). **Saúde vocal: práticas fonoaudiológicas**. São Paulo: Roca, 2002. p. 19-31.

CORACINI, M. J. R. F. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre a sala de aula. **Revista D.E.L.T.A**, v. 14, n. 1, p. 33-57, 1998.

COTES, C. S. G. **Apresentadores de telejornal**: análise descritiva dos recursos não verbais e 0vocais durante o relato de notícia. 2000. 150f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

DINIZ, J. M. **Semiótica vocal**: os efeitos da qualidade de voz na locução publicitária. 2002, 113f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

DORNELES, B. V. Uma perspectiva histórica da aprendizagem. **Revista Pátio**, v. 4, n. 16, p. 29-33, fev./abr. 2001.

DRAGONE, M. L. O. S. **Voz do professor**: interfaces e valor como instrumento de trabalho. 2000. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo, 2000.

DRAGONE, M. L; BEHLAU, M. Ocorrência de disfonia em professoras: fatores relacionados com a voz profissional. In: BEHLAU, M. (Org). **A voz do especialista**. São Paulo: Revinter, 2001, p. 23-43.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, C. R. J. Caracterização de um grupo de professores com alteração vocal da pré-escola do Município de Taboão da Serra. In: FERREIRA, L. P. (Org.). **Dissertando sobre voz**. São Paulo: Pró-Fono, 1998. , v. 2, cap. 4, p. 99-115.

FERREIRA, L. P. A avaliação da voz: o sentido poderia ser outro? In: FERREIRA, L. P. (Org.): **Um pouco de nós sobre voz**. São Paulo: Pró-Fono, 1993. p. 29-38.

FERREIRA, L. P. A voz do professor: propostas de ações coletivas de promoção de saúde vocal. In: GIROTO, C. R. M. (Org.). **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. A. (Orgs.). **Saúde Vocal: práticas fonoaudiológicas**. São Paulo: Roca, 2002. p. 1-6.

FERREIRA, L.P. Assessoria fonoaudiológica aos profissionais da voz. In: FERREIRA; L. P.; BEFI-LOPES, D. M.; LIMONGI, S. C. O. (Orgs.). **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo, Roca: 2004.

FONTANA, R.A.C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A.L.B; GOÉS, M.C.R. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1993, p.119-149.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky & Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto**. 4. ed. São Paulo: Ática: 2002.

FURLANI, L. M. T. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** 7. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GALEMBECK, P. T. O turno conversacional. In: PRETI, D. (Org.). **Análise dos textos orais**. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993. v. 1, p.55-79.

GARCIA, O. C.; TORRES, R. P.; SHASAT, A. D. D. Disfonias ocupacionais: estudo de 70 casos. **Revista Cubana de Medicina**, n. 25, p. 998 -1009, 1986.

GARCIA, R. A. S. **Operadores de uma central de telemarketing: os múltiplos sentidos da voz**. 2000. 80f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

GAYOTTO, L. H. Fonoaudiologia no teatro: estados da voz. In: FERREIRA, L. P.; BEFI-LOPES, D. M.; LIMONGI, S. C. O. (Orgs.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2004. p. 166-169.

GAYOTTO, L. H. **Voz**: partitura da ação. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002.

GIROTO, C. R. M. O professor na atuação fonoaudiológica em escola: participante ou mero espectador? In: LAGROTTA, M. G. M. (Org.). **A fonoaudiologia nas instituições**. São Paulo: Lovise, 1997. p. 24-41.

GOÉS, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B.; GOÉS, M. C. R. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1993. p.99–117.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolingüística interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 107-147.

GOTAAS, C.; STARR, C. D. Vocal fatigue among teachers. **Folia Phoniatic**, n. 45, p. 120-129. 1993.

HERRERO, E. et al. Oficinas de saúde vocal para professores. In: FERREIRA, L. P.; SILVA, M. A. A. (Org.). **Saúde vocal: práticas fonoaudiológicas**. São Paulo: Roca; 2002. p. 185-190.

KYRILLOS, L. R. **Expressividade**: da teoria à prática. São Paulo: Revinter, 2004.

LAVER, J; TRUDGILL, P. Petics and linguistic markers in speech. In: SCHERER, K.; GILES, H. **Social markers in speech**. London: Cambridge University, 1979. p. 1-32.

LIMA, E. S. Questões atuais sobre o desenvolvimento humano. **Revista Pátio**, v.4, n. 16, p. 24-28, fev./abr. 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADUREIRA, S. Expressividade da fala. In: KYRILLOS, L. R. (Org.). **Expressividade**: da teoria à prática. São Paulo: Revinter, 2004. p. 15–25.

MADUREIRA, S. **O sentido do som**. 1992. 194f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

- MARCUSCHI, L.A. Assimetria, poder e adequação na interação verbal. **Investigações**, Recife, v.5, p.80-93, 1995.
- MARCUSCHI, L. A. Manifestações de poder em formas assimétricas de interação. **Investigações**, Recife, v. 5, p. 51-70, 1988.
- MATHIESON, L. Vocal tract discomfort in hiperfunctional dysphonia. **Voice**, London, n. 2, p. 40-48, 1993.
- MEDRADO, R. B. S. M. Locução publicitária: análise perceptivo-auditiva e acústica de recursos vocais. 2002. 83f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência. In: COX, M. I. P.; PETERSON-ASSIS, A. A. (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 161 – 179.
- MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- NAGANO, L.; BEHLAU, M. Perfil vocal e análise perceptivo-auditiva das vozes de professoras de pré-escola. In: BEHLAU, M. (Org.). **A voz do especialista**. São Paulo: Revinter, 2001. p. 44-56.
- OLIVEIRA, I. B. Distúrbios vocais em professores da pré-escola e primeiro grau. In: FERREIRA, L. P. et al. (Org.). **Voz profissional: o profissional da voz**. Carapicuíba: Pró-Fono, 1995. p. 173-181.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas de discurso. Campinas: Pontes, 2003.
- PANICO, A. C. M. C. **A voz no contexto político**: análise dos recursos vocais e gestuais no discurso dos senadores. 2001. 142f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- PENTEADO, R. Z. Escolas promotoras de saúde: implicações para a ação fonoaudiológica. **Revista Fonoaudiologia Brasil**, Brasília, v. 2, n.1, p. 28-34, jun. 2002.
- PEREIRA, M. J.; SANTOS, M. T. M.; VIOLA, I. C. A influência do nível de ruído em sala de aula sobre a performance vocal do professor. In: FERREIRA, L. P; COSTA, H. O. (Orgs.). **Voz ativa: falando sobre o profissional da voz**. São Paulo: Roca, 2000. p. 57-65.
- PEY, M. O. **A escola e o discurso pedagógico**. São Paulo: Cortez, 1988.
- PICCOLOTTO, L; SOARES, R. M. F. **Técnicas de impostação e comunicação oral**. São Paulo: Loyola, 1977.

- PINHO, S. **Fundamentos em fonoaudiologia: tratando os distúrbios da voz.** Rio de Janeiro: Koogan, 1998.
- PINTO, A. M. M.; FURK, M. A. E. Projeto de saúde vocal do professor. In: FERREIRA, L. P. (Org.). **Trabalhando a voz: vários enfoques em fonoaudiologia.** São Paulo: Summus, 1988. p. 11-27.
- PLETSCH, F. **A dicção e a impostação vocal na docência.** 1997. 77f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 1997.
- POLITO, R. **Como se tornar um bom orador e se relacionar com a imprensa.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.
- PORDEUS, A. M. J.; PALMEIRA, C. T.; PINTO, V. C. V. Inquérito de prevalência de problemas da voz em professores da Universidade de Fortaleza. **Revista de Atualização Científica Pró-Fono**, v. 8, n. 2, p. 15-24. 1996.
- RECTOR, M.; COTES, C. Uso das expressividades corporal e articulatória. In: KRILLOS, L. (Org.). **Expressividade: da teoria à prática.** Rio de Janeiro: Revinter, 2004, p. 57-74.
- SANTOS, M. F. O. **A interação em sala de aula.** Recife: Edições Bagaço, 2002.
- SANTOS, M. F. O. **Professor – aluno: as relações de poder.** Curitiba: HD Livros, 1999. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SARFATI, J. Réadaptation vocale des enseignants: vocal re-education of teachers. **Revue de Laryngologie**, v. 110, n. 4, p. 393-395, 1989.
- SATALOFF, R. T.; SPIEGEL, J. R. Care of the professional voice: voice disorders. **Otolaryngology Clinics North America**, n. 24, p. 1093-1124, 1991.
- SCALCO, M. A. G.; PIMENTEL, R. M.; PILZ, W. A saúde vocal do professor: levantamento junto a escolas particulares de Porto Alegre. **Revista de Atualização Científica Pró-Fono**, v. 8, n. 2, p. 25-30, 1996.
- SCHERER, K. Personality markers in speech. In : SCHERER, K.; GILES, H. (Eds.). **Social markers in speech.** Cambridge: Cambridge University, 1979. p. 147-209.
- SERRANO, C. L. et al. Factores psicológicos asociados a disfonias funcionales. **Revista de Otorrinolaringía**, n. 45, p. 134-138, 1985.
- SERVILHA, E. A. M. S. **Voz do professor: indicador para compreensão da dialogia no processo ensino-aprendizagem.** 2000. 228f. Tese (Doutorado em Ciências – Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2000.
- SMOLKA, A. L. B.; GOÉS, M. C. R. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** 9. ed. Campinas: Papyrus, 1993.

SOARES, R. M. F.; PICCOLOTTO, L. **Técnicas de imitação e comunicação oral**. São Paulo: Loyola, 1977.

STIER, M. A. et al. Programa de saúde e qualidade vocal dos 6000 professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. In: BEHLAU, M. (Org.). **Laringologia e voz hoje**. Rio de Janeiro: Revinter, 1998. p. 411 .

TENOR, A. C.; AZEVEDO, R.; BEHLAU, M. Corpo e voz: uma análise de professores da pré-escola. In: BEHLAU, M. (Org.). **A voz do especialista**. São Paulo: Revinter, 2001. p. 209-219.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WOJCIEHWSKI, A. P. F.; HEEMANN, C. S. Saúde vocal do professor: a prevenção como fator primário. In: BEHLAU, M. (Org.). **Laringologia e voz hoje**. Rio de Janeiro: Revinter, 1998. p. 315 .

ZORZI, J. L. Possibilidades de trabalho no âmbito escolar- educacional e nas alterações de escrita. In: GIROTO, C. R. (Org.). **Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola**. São Paulo: Plexus, 1999. p. 42-55.

## APENDICE A

### ENTREVISTA COM A PROFESSORA

**Pesquisadora:** o que você acha da sua voz?

**Professora:** eu acho que a minha voz é uma voz assim...firme. Eu acho que é firme.

**Pesquisadora:** firme, como?

**Professora:** é que os meninos entendem o que eu falo e que eles não ficam perguntando o quê? o quê? Eu acho que eles entendem. Além de ser firme, eu não tenho aquela voz assim...Eu não acho que a minha voz valseie e eu acho que, quando eu falo, ela tem assim...um padrão assim direto. Eu acho. Eu que penso isso, viu? Talvez eu esteja sendo muito pretensiosa. Mas eu acho que a voz é assim, porque eu vejo a reação deles na sala. Principalmente, tem horas que, quando eu estou assim, explicando alguma coisa, principalmente que interessa a eles. Se interessa, e fosse uma voz que não desse para ficar firme com eles, que eles realmente entendessem, eles ficavam toda hora perguntando, quê disse? Mandando eu repetir. Entendeu? E, eles não mandam eu repetir.

**Pesquisadora:** então, você acha que eles entendem?

**Professora:** entendem o que eu falo.

**Pesquisadora:** firme que você fala é nisso?

**Professora:** isso é uma voz que não...Porque, às vezes, tem gente que fala e você não ouve, assim, a última sílaba da palavra, não é? Eu acho que eu levo uma entonação assim inteira, não fica assim oscilando. Eu noto também porque na igreja se não tiver microfone, eu é que

vou lê, fazer as leituras. Entendeu? Se o microfone falhar, mandam logo eu fazer a leitura.

Porque a minha voz além de ser alta, eu acho que dá para todo mundo ouvir e entender.

**Pesquisadora:** então, na verdade você está falando que sua voz tem projeção?

**Professora:** isso, isso. Porque talvez eu não sei é os mecanismos.

**Pesquisadora:** não, eu só estou querendo saber se o que eu estou achando, é o que você acha?

**Professora:** é, é. Eu acho que é assim. Eu acho que se a gente fosse medir assim com um aparelho, como vê a oscilação do coração, acho que a minha voz ficaria mais assim reta.

**Pesquisadora:** tá.

**Professora:** não sei se é, acho que eu estou sendo assim pretensiosa.

**Pesquisadora:** não, eu quero saber o que você acha.

**Pesquisadora:** a outra coisa que eu queria saber é se você acha a sua voz adequada para a sala de aula?

**Professora:** eu acho, eu acho.

**Pesquisadora:** e o que que você gosta na sua voz na sala de aula?

**Professora:** olhe, pelo tempo de ensino a gente aprende assim como usar a voz. Você vai notando em sala, se você precisa usar muito alto ou muito baixo. Esse jogo eu consigo fazer sem afetar a minha garganta. Aí eu gosto disso.

**Pesquisadora:** você nunca teve rouquidão?

**Professora:** é eu não tenho rouquidão. Se eu tiver rouquidão, e eu já tive rouquidão, mas eu sei que é mais pela parte emocional. Não pelo fato de eu estar trabalhando. Eu acho pela parte emocional.

**Pesquisadora:** na sua experiência enquanto aluna, você se lembra de algum professor que tivesse uma voz que lhe chamasse atenção?

**Professora:** eu tive alguns professores com vozes assim boas, que conseguia, não sei também se era também o tipo da aula que dava, mas conseguia controlar toda a turma, todo mundo ouvia, não precisava ninguém pedir para falar alto. Tive. Tive até uma professora no primário, foi minha professora no primário, foi minha professora no ginásio e ela tinha uma voz ótima.

**Pesquisadora:** você acha que enquanto professora, você pegou um pouco esses modelos?

**Professora:** ah, eu acho que sim. Eu acho que a gente pega de professor, imposição de voz, imposição assim do jeito de dar aula, da maneira de dar aula. Você pega sim, de professor. Eu tive uma professora, aqui na Católica, que ela falava muito baixo. Eu achava isso horrível, porque eu era obrigada a sentar na frente, quase perto dela. E os professores que têm aquela voz que atinge todo mundo, você não precisa correr pra ficar na frente, para sentar na frente.

**Pesquisadora:** o que você entende que é ser professor para você?

**Professora:** professor, para mim...Eu acho que professor não é aquele que chega lá e dá o assunto. Eu não me considero tanto professora, eu me considero mais educadora. Porque eu tento mudar o aluno. E eu acho que educação é você mudar. Você vê rapidamente a troca, o responder do aluno. Se você ensina um assunto, se eu for somente professora, ele vai apenas me dá de volta o assunto de literatura, de português, a escrita e tal. Mas eu gosto de mudar também, de fazer uma mudança assim na cabeça. Como é que eu digo assim...uma mudança na cabeça? Eu quero que o aluno, eu gosto muito de fazer com que eles leiam, que eles conheçam outros autores, tipo de programa bom, que eles prestem atenção assim...a uma pessoa que faz uma boa abordagem num assunto, aí eu fico dizendo: assistam tal programa. Eu acho que isto eu estou fazendo, tentando uma mudança. Por exemplo, autores quando vêm assim com um certo li...aí eu dou minha opinião daquele autor, porque eu

quero mudar a cabeça do meu aluno. Se eu achar que aquele autor, na minha opinião, seu eu achar que aquele autor não serve, o assunto, ah ele é fraco nisso e tal, então eu fico dando, indicando outras coisas para eles. Mas, é uma mudança, inclusive na própria vida do aluno, às vezes você é capaz de dar um conselho, uma ajuda, mas eu acho que eu interfiro muito isso no aluno. Hoje em dia eu já estou achando como eu comecei a lhe falar ali, que eu já estou deixando, que eu já estou querendo não fazer essa interferência, que isso está me decepcionando. Porque, é como eu lhe disse, o aluno não está querendo estudar. E eu gostaria que ele estudasse. E quando você encontra um aluno com bom potencial, você quer encontrar, você quer incutir mais alguma coisa nele. E, se ele não quer, ai você fica frustrada. Eu me sinto frustrada. Eu não estou achando que aluno está querendo estudar. Você conta na sala assim, poucos alunos com vontade de aprender alguma coisa. Relembre, que você estava naquela sala da oitava, aquela menina Jurassi, aquela é uma menina que ela quer aprender, mas você vê o resto, a outra maioria, não tem esse interesse como ela. Dela fazer pergunta. Dela assistir uma aula num dia, e no outro dia ela vem com pergunta: oh pró, aquilo que você disse. Ai ela quer relembrar aquele assunto. É uma aluna que quer aprender. E os outros, olha, nem estão aí. E isto decepciona.

**Pesquisadora:** você acha que a sua voz ajuda o aluno a aprender mais?

**Professora:** acho, acho que ajuda. Se eu estou falando, articulando bem a palavra, ele não vai ter dúvida da palavra que eu disse. E acho que faz ele aprender porque também eu repito muito o meu assunto. Então, eu acho que a voz ajuda sim. Porque eu sentia dificuldade de aprender aquela disciplina daquela professora que eu falei que falava baixo, porque eu não ouvia o que ela estava falando. Eu tinha dificuldade de entender o que ela estava falando, ela falava muito baixo e ela dizia mesmo: ninguém converse, ninguém fale porque eu só falo baixo. E ela falava baixo. E era um assunto terrível, né? que era filologia

românica. Eu tinha que me matar nos livros em casa. Uma professora como que eu tive na Federal, eu acho até que ela já morreu. Mas, era uma voz assim, estrondava tudo. Você estava lá no fundo, mas se você fosse conversar, você ouvia o que ela estava falando, né? Você ouvia.

## **APENDICE B**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado a respeito da pesquisa (para a elaboração da Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da UNEB) “Padrões Comunicativos presentes na sala de aula com enfoque na expressividade da voz” (título sujeito à mudança até o final da elaboração da dissertação) a ser realizada pela fonoaudióloga Flávia Fialho Cronemberger, sob a orientação da Profa Dra. Kátia Mota. Concordo em participar espontaneamente desta, consentindo a gravação da minha fala, ao mesmo tempo em que autorizo a utilização dos resultados obtidos para fins científicos e o uso da minha voz como instrumento de análise e validação da referida pesquisa em meio acadêmico. Fica entendido que em nenhum momento serão apresentados nome de identificação de quaisquer pessoas ou da instituição da pesquisa.

Salvador, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do participante (professor)

## APÊNDICE C

**Tabela 4** Recursos vocais/efeitos comunicativos em sala de aula

<i>Marcas de Poder</i> <sup>68</sup>	<i>Recursos vocais utilizados</i>	<i>Intenção comunicativa de P</i>
Indiferença à resposta do aluno	Pitch agudo e/ou agudo estridente	Reprovar a fala do aluno
	Pitch médio com presença de entonação descendente no último vocábulo de uma emissão pouco amistosa	
Repetição de palavra da fala do aluno <sup>69</sup>	Pitch médio com presença de entonação descendente na palavra repetida ou na última sílaba dessa palavra	Confirmar e enfatizar uma resposta esperada dada pelo aluno
	Pitch grave com presença de entonação descendente na palavra repetida	
	Pitch agudo estridente	Reprovar a fala do aluno
Repetição de palavras no próprio discurso da professora	Pitch agudo, grave, médio; entonação descendente, ascendente-descendente; silabação; alongamentos; força articulatória; uso de velocidade de fala lentificada, velocidade de fala normal	Enfatizar o sentido comunicativo proferido nas suas verbalizações
Uso de operadores modais relacionados à idéia de obrigação, dever	Mudança brusca do pitch: agudo ou agudo estridente para médio	Enfatizar sua fala, tornando-a mais incisiva e impositiva
	Pitch médio associado a outros recursos vocais como força articulatória, elevação da <i>loudness</i> , entonação ascendente-descendente	
	Pitch agudo estridente	Reprovar a fala do aluno
	Interrogativa: pitch médio associado a outros recursos vocais como força articulatória, entonação ascendente, velocidade de fala lentificada	Enfatizar uma imposição aos alunos tornando a pergunta pouco convidativa
Operadores modais que mostram forte adesão de P ao seu próprio enunciado	<i>Pitch</i> médio associado a recursos vocais como força articulatória, elevação da <i>loudness</i> , entonação ascendente-descendente, entonação ascendente	Enfatizar sua fala, asseverando-a ainda mais

---

<sup>68</sup> Categorias desenvolvidas por Santos (1999)

<sup>69</sup> Os quadros sombreados funcionam como uma expansão das categorias desenvolvidas por Santos (1999), a exceção da repetição da fala do outro com a intenção de reprovar a fala do aluno.

	<i>Pitch</i> agudo associado ao uso da força articulatória	
	<i>Pitch</i> grave	Mostrar autoridade na sua fala assegurando sua verdade
Ameaça	<b><i>Pitch</i></b> médio com inserção, em um enunciado, de vocábulo verbalizado com <i>pitch</i> grave. Presença de outros recursos vocais nos trechos de fala: entonação ascendente-descendente, entonação ascendente, alongamentos, velocidade de fala mais lentificada, força articulatória, silabação	Modelar efeito enfático e ameaçador
Palavras pouco amigáveis	<i>Pitch</i> agudo e/ou agudo estridente	Reprovar a fala do aluno
	<i>Pitch</i> grave ou <i>pitch</i> médio associado à entonação descendente, entonação ascendente-descendente, diminuição da <i>loudness</i>	
Marcadores conversacionais	<i>Pitch</i> grave	Dificultar a inserção do aluno no turno ou de qualquer resposta contrária ao que se espera.
	<i>Pitch</i> médio associado a força articulatória e entonação ascendente-descendente	

## ANEXO

### TRANSCRIÇÃO DO DISCURSO EM SALA DE AULA

#### FASE INICIAL

P entra na sala. Coloca os livros em cima da mesa, pega um deles, e começa a folheá-lo. Pergunta aos alunos se estão tirando notas boas nas provas realizadas na semana anterior. Alguns não respondem, outros respondem oralmente e/ou gesticulam afirmativamente ou negativamente. Um aluno sentado a sua frente a interpela.

**Episódio 1: Conversa ocasional entre professora e aluno. Aluno não copiou o conteúdo colocado na lousa por um professor na aula anterior.**

((Professora folheando um livro didático))

((vozes))

L1 A1: a aula da senhora eu vou copiá (incompreensível)

L2 P: só a minha num é? (.)

L3 A1: a do professor Mário eu num estava a fim de copiá

L4 P: num digo nada a você:s não digo **na:da**

L5 A1: Mário ficou retado

P não verbaliza mais nada sobre a “indisciplina” do aluno (por não copiar a matéria colocada na lousa pelo professor). Arruma os livros e o restante do material na mesa para começar a aula. Alunos conversando uns com os outros. Acaba a arrumação. Olha para a classe e continua a aula.

## **Episódio 2: Professora definindo o dia da entrega das provas e tentando começar um novo assunto com os alunos**

((vozes))

L6 P: <sup>↑</sup>*bora* <sup>↑</sup>*ge:nte* (.)

((Antes de começar o assunto da aula, comenta o dia em que vai trazer as notas das provas realizadas pelos alunos na semana anterior)).

L7 P: olha (.) eu só vô trazê resultado de no-ta (.) a parti de segunda (.) agora ainda

num vou trazê... ((enquanto fala, folheia um livro didático sem olhar para os alunos. A turma ainda conversa muito ainda entre si)).

P comenta que a sala estava muito vazia na aula anterior. Alunos respondem que foi jogo da Seleção Brasileira e, por isso, faltaram à aula. Após tal conversa, P tenta começar o

assunto do dia.

((vozes))

L8 P: *bom gente vamos começá a nossa segunda unidade logo?* (.)

L9 A2: não

L10 P: *não o quê / vamos*

L11 A2: (incompreensível) prova, professora

L12 P: acabei de falá {o que foi que eu disse}? (.)

L13 As: (incompreensível)

L14 A2: segunda - feira? (.)

L15 P: mas não me dão vez mesmo né? não escutam mesmo

L16 A3: oh professora (incompreensível)

L17 A1: segunda senhora entrega professora? (.)

L18 P: **a parti de segunda eu trago amanhã ainda não trago não**

L19 A1: oh teacher

L20 P: *gente eu não tenho só vocês eu não tenho só essa escola...*

P passa a tentar diminuir o ruído em classe para dar continuidade à aula. Começa a relembrar alguns pontos enfocados ao final da última unidade, para, logo em seguida, comentar o assunto do dia. Mesmo quando enfoca o assunto do dia, comenta temas já abordados com o intuito de facilitar a iniciação do novo.

**Episódio 3: Professora começa a pontuar o assunto que vão estudar naquele dia (orações subordinadas adverbiais) e recapitula conteúdos já vistos pelos alunos anteriormente.**

((vozes, ruído de máquinas))

L21 P: ...*então hoje nós vamos trabalhá o quê ?* (.)

((professora folheando o livro didático; faz a pergunta sem fitar nos olhos dos alunos))

L22 P: orações subordinadas

L23 P: o que é que nós precisamos aprendê (.) para ficarmos craque nas orações subordinadas? (.) primeira coisa ((folheando o livro; sem manter contato visual com alunos))

L24 P: cadê a menina das conjunçõ:es: \* ? (.)

((assovio))

L25 A4: ali

L26 P: as conjunções su-bor-di-na-das subordinativas: (.) tá? precisamos sabê disso (.) daquelas conjunções (.)

L27 A1:

L28 P: ↑ *quantas* ↑ *conjunções* ↑ *coordenadas* ↑ *nós* ↑ *estudamos?* (.)

L29 A5: cinco

L30 P: cinco

L31 As: cinco

L32 P: *quantas subordinadas vamos estudar?* (.)

L33 A5: dez

L34 P: dez

L35 A6: eu pensei que era vinte

L36 P: *graças a Deus né você pensou que era mais do que é (.) graças a Deus*

((aluno aquieta-se))

## **FASE DO DESENVOLVIMENTO DO TEMA**

I Momento: Ativação do pré-conhecimento do aluno visando a facilitar o seu engajamento no próximo assunto: orações subordinadas adverbiais.

P começa a falar sobre os períodos compostos por subordinação. Logo em seguida, interrompe suas colocações para recordar o que é um período simples e um período composto, na tentativa de facilitar a compreensão do assunto que virá logo a seguir. Começa a elaborar um quadro lembrando a diferença entre os períodos compostos por coordenação, subordinação e o período misto. Tece comentários sobre o esquema, lembrando com os alunos o período composto por coordenação e a estrutura do período composto por subordinação.

**Episódio 4: Professora mostra aos alunos a diferença entre os dois períodos: o período composto por subordinação e o período composto por coordenação. Em seguida, comenta a estrutura do período misto. Conclui o quadro mostrando a diferença entre os três tipos (coordenação, subordinação e misto) e comenta, novamente, sobre os períodos simples e composto.**

((vozes))

L 37 P: *...que qui nós vamos tê no período misto?* (.) ((voltada para a lousa))

L 38 P: vamos tê uma oração principa:l (.) mais uma oração coordenada (.) mais uma  
oraçã:o (.) subordinada (.) ((escrevendo na lousa)) mais uma oração subordinada (.)

L39 P: não é isso (.) que a gente tem? (.) ((folheando o livro didático; sem fitar os alunos))

L40 P: é... ((continua a folhear o livro))

((os alunos copiam em seus cadernos o que a professora escreve na lousa))

Uma pessoa da secretaria aparece na sala para falar com os alunos. Depois que a pessoa deixa a sala, P continua a ministrar sua aula, e volta a falar, rapidamente, sobre o quadro que desenhou na lousa, que mostra a diferença entre os períodos, explicitando que tal assunto é básico. Em seguida, comenta sobre os períodos simples e composto.

((ruído no pátio da escola))

L41 P: ...bom isso aqui é básico num é gente? ((falando sobre o esquema escrito na lousa))

L42 P: isto aqui desde o primeiro dia que eu vim falá sobre isso ***eu já expliquei isso a vocês***  
(.) ***tá?*** a a classificação das orações e a estrutura básica da oração (.)

L43 P: bom (.) outra coisa que a gente tem também são os períodos eu gosto de deixá tudo  
bem claro (.)

L44 P: período simples e período composto

L45 A7: ((boceja))

L46 P: já está cansado? (.)

L47 A7: ((faz um movimento negativo com a cabeça))

((professora olhando uma página do livro didático))

L48 P: eu não quero sabê de ninguém dizendo que não sabe o que é período o que é oração  
(.) que não sabe dividi (.) o que é um o que é outro nada disso tem que sabê tudo (.)

L49 P: porque no próximo ano vocês estarão no segundo grau e ninguém vai pará prá  
ensiná isso a vocês vai co-brá isso de vocês (.) tá? (.)

L50 P: no próximo ano a gente só vai fazê cobrá ((olhando para uma página do livro  
didático))

### Episódio 5: Professora lembrando como se analisa um período simples

L51 P: ...todos esperam sua volta (.) ((professora escrevendo oração na lousa))

L52 P: olhe só nós temos os ter:mos: ca-da (.)

L53 P: por exemplo aqui a gente tem o quê? (.) suje:ito (.) ((P voltada para a lousa,  
grifando embaixo da palavra que é sujeito na oração))

L54 P: **num é isso Leo ?** sujeito? (.) ((para de escrever na lousa e fita o aluno))

((aluno para de conversar com o colega do lado))

L55 P: suje:ito (.)

L56 P: isso aqui vai sê o predica:do num é isso? predica:do ((P voltada para a lousa,  
grifando embaixo da palavra que é predicado na oração))

L 57 P: vocês estão lembrado que nós já vimos i:so: (.)

((alunos copiam o que P escreve na lousa))

A aula continua com P realizando análise sintática da oração.

((ruído do pátio da escola))

L58 P: ...agora se a gente fô observá cada termo desse espero vai sê o quê?

L59 P: um verbo transitivo direto ((colocando as primeiras letras de cada uma dessas palavras na lousa))

L60 P: *porque que eu estou dizendo que é um verbo transitivo **direto**? Por que?*

L61 P: *porque eu faço a pergunta todos esperam o quê ? a pergunta num foi essa?*

esperam o: quê? qué que todos **esperam?** (.) ((escrevendo na lousa))

L62 P: sua volta

L63 A1: a sua volta

L64 P: ora (.) sua volta lógico que sua volta vai sê: (.)

L65 As: ((não respondem))

L66 P: {qué que sua volta vai sê? (.) que foi que eu disse que era isso aqui?}(.)

((apontando para a lousa))

L67 As: ((não respondem))

L68 P: sua volta vai sê um obje:to (.) ((escrevendo na lousa))

L69: As: direto

L70: P: **direto** (.) **não é isso?**

L71 P: por isso que esse verbo é o verbo transitivo direto (.) ((apontando para o verbo na

lousa)) 72 P: por que transitivo?

L73 P: **porque ele passa a obrigação dele para o verbo** pra o outro termo (.) né ? (.)

L74 P: então (.) cada palavrinha dessa (.)

L75 P: *isso aqui são termos (.) não é isso? sujeito é um te:rmo o verbo é um te:rmo (.) o objeto direto num é um termo? (.)* ((escrevendo termo na lousa))

L76 As: ((não respondem))

L77 P: **não é isso?** (.) ((fita os alunos))

L78 As: ((alguns alunos movimentam a cabeça afirmativamente))

L79 P: *então tudo isso aqui* (.) eu formei aqui o quê? uma oração (.) ((escrevendo na lousa)) *isso aqui eu tenho uma oração* (.)

L80 P: *se eu só tenho uma oração é claro é evidente que eu tenho* somente um período simples ((apontando para a lousa))

L81 P: período simples é is:ô (.) uma oração

P começa a tecer explicações pormenorizadas sobre o período composto. Para tanto, coloca na lousa a frase: todos esperam que você volte, que é analisada junto com os alunos. Já terminando as explicações sobre o período composto, uma aluna pede para ir ao banheiro. Juntando a solicitação da aluna com a sua resposta para a mesma, P elabora uma frase e analisa esta com os estudantes.

((vozes))

L82 A8: prof? (.)

L83 P: hein? ((professora procurando a aluna)) (.)

L84 A8: deixa eu i no banheiro

L85 P: quem quem falô? (.)

L86 A8: ((levanta o braço))

L87 P: diga

L88 A8: deixa eu i no banheiro?

L89 P: vá: \* quiri:da \* (.)

L90 P: e volti (.) ((aluna passando na frente dela))

L91 P: foram duas orações que eu disse num foi? (.)

L92 As: foi

L93 P: vá e volti ((palmas))

L94 P: dois verbos ((palmas)) duas orações (.) i uma conjunção

L95: qual foi a conjunção? (.)

L96 A1: i

L97 As: i

L98 P: i

L99 P: é uma conjunção: o (.)

L100 As: é

L101 P: que conjunção é essa? (.)

L102 As: é

L103 A9: i

L104 P: *é não é conjunção não viu genti* (.)

L105 P: é é ver-bo

L106 P: eu disse i (.)

L107 P: é tem um acentinho em ci:ma e a conjunção i escrevi igual mas não tem (.) o

acento ((prof escrevendo na lousa é e e))

L108 P: *a diferença é muito grandi hein*

P continua a dar explicações com a sentença “Vá e volte” e a formação do período composto.

II Momento – Fase do desenvolvimento do novo assunto: orações subordinadas adverbiais

## Episódio 6: Professora inicia o novo assunto da aula.

(( ruído de máquinas; vozes))

L109 P: ...então vamos pensá agora nas orações (.) ((olhando para uma folha no livro didático)) adverbiais:

L110 P: as adverbiais ela tem o valor de advé:rbio

L111 P: quando você diz assim (.) cheguei cedo (.) cedo não é um advérbio? (.)

L112 As: ((gesticulam afirmativamente))

L113 P: advérbio de quê? (.)

L114 As: tempo

L115 P: tempo (.) advérbio de tempo

L116 P: *então vamos pensá isso no te:mpo (.) vamos pensá na: nas consequê:ncias: vamos*

*pensá: nas condiçõ:es:*

L117 A4: ((boceja))

Aluna boceja. P brinca com a situação, dizendo que se um personagem de uma novela (que estava passando na época da coleta dos dados) estivesse ali, ela pediria para ele tirar toda a preguiça dela. Comenta que as alunas são cuidadosas quando estão copiando os assuntos da aula escritos na lousa no caderno. Os cadernos ficam arrumados e bastante coloridos. “Elas enfeitam o caderno todo [...] por isso elas demoram de copiar” (relato de P). A aula continua.

((ruído de máquinas; vozes))

L118 P: sabe o que é que vocês vão precisá de sabê? (.) cês vão precisá de sabê as

conjunções: (.) ((apagando a lousa))

L119 P: eu vou vê se eu tiro uma paginazinha (.) dessa gramática (.) a xerox pra dá a vocês

(.) na próxima aula eu dô (.)

L120 P: com to:das as conjunções subordina:das (.) dize:ndo: (.) todas as orações quais

sã:o

L121 P: quando eu descê se seu Paulo tivé lá embaixo eu peço logo pra tirá (.)

L122 P: mas não fiquem atrás de mim na vista de ninguém me pedindo (.) que é pra num dá

confusão (.) na próxima aula num é amanhã? (.)

L123 As: é

L124 P: eu trago e dô de presente a cada um uma folhinha (.)

L125 P: e não percam viu ? porque o primeiro ano per:de os trabalhos e vem atrás de mim

pr'eu da otru (.) e depois quem toma reclamação do gasto do papel sou eu

L126 P: vocês ficam maravilhosos (.) tá?

L127 A4: agora eu quero sabê

L128 P: vou dá o papelzinho (.) o papelzinho vem com a conjunçã:o o

que que ela fa:z o exemplo da oraçã:o e a explicaçãozinha toda das subordinadas (.)

L129 P: também (.) quando eu marcá um teste de conjunção subordinadas adverbiais (.) das

orações subordinadas adverbiais (.) vocês não tirem o ponto todo que eu dé o valor (.) vô

saí arrancando orelhas e sobrancelhas de pinça (.) principalmente ((risadas dos alunos)) dos

rapazes (.) torturados (.) porque vai tê que estudá (.) vai tê que sa-bê (.) ((professora tosse))

tá? todo mundo vai entrá na tortura se não tivé o pontinho todo

L130 As:

(incompreensível)

L131 P: bora vê (.) olhem bem viu (.) vou cobrá (.) e vou cobrá mesmo ((professora folheando um livro))

**Episódio 7 – A professora escreve uma sentença na lousa e passa a analisá-la junto com os alunos. A sentença é: Ficaram animados quando viram as notas.**

((vozes ))

L132 P: ...o que eu escrevi aí foi uma oração ou um período? (.) ((apontando para a lousa))

L133 A1: deixa eu vê

L134 P: hã?

L135 A1: foi

L136 A4: um período

L137 A1: foi um período

L138 P: um período (.)

L139 A1: foi um período composto

L140 P: composto (.) por quantas orações? (.)

L141 A1: por duas

L142 P: por duas orações

L143 A1: é isso aí

L144 P: muito bem *muito bem* ele mesmo se elogia...

L145 P: por que que eu sei que eu tenho duas orações? (.)

L146 As: (incompreensível)

L147 P: porque eu tenho dois: (.)

L148 As: verbos

L149 A4: verbo ((aluna falando mais alto))

L150 P: isso nota dez pra você (.)

L151 P: verbo e ver:bo ((escrevendo na lousa)) (.)

L152 P: e se eu não soubé distingui o verbo do substantivo e aí ? (.)

L153 As: ((quietos))

L154 P: *tem que sabê qual é o verbo hein* (.)

L155 P: tem que sabê com certeza

A aula continua com P analisando ainda a mesma sentença.

((vozes ))

L156 P: ...então reparem (.) olha aí os meus dois verbos (.) tenho condição de sabê qual é a  
minha conjunção? (.)

L157 A1: sim

L158 P: qual é? (.)

L159 A1: quando

L160 P: qua:ndo \*

L161 A4: quando

L162 P: ↓ aqui ↓ é minha ↓ conjunção (.) ((marcando na lousa))

L163 P: *então eu já posso dividi minha oração* (.) *meu período?* (.)

L164 A1: pode

L165 P: com certeza (.) ((escrevendo na lousa)) tá? (.)

L166 P: *isso aqui vai funcioná como:* (.) ((apontando para a lousa))

L167 As: ((não respondem))

L168 P: *primeira:* (.) ((escrevendo na lousa))

L169 P: oração

L170 As: oração

L171 A4: ah entendi

L172 P: *e aqui vai funcioná como a:* (.)

P173 As: segunda oração

L174 P: o:h estão aprendendo

P brinca com os alunos, relacionando a oração escrita na lousa com as notas tiradas pelos alunos na avaliação feita na semana anterior. Continua a analisar a mesma sentença colocada na lousa.

((vozes))

L175 P: a primeira oração (.) se essa oração você disse que é uma conjunção (.) essa conjunção é coordenada? (.) ((apontando para a lousa))

L176 As: é

L177 P: não (.) ela é subordinada

L178 As: não

L179 P: se essa conjunção (.) é su-bor-di-na:-da: então a minha primeira oração vai sê que tipo de oração? (.) ((apontando para a frase escrita na lousa))

L180 As: ((não respondem))

L181 P: oração: (.)

L182 A1: principal

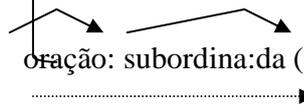
L183 P: principal  é só olhá no que está escrito ai (.) ((apontando para o quadro que havia elaborado com os alunos, mostrando a diferença entre os períodos composto por coordenação, subordinação e período misto)).

L184 P: ((tosse)) oração principal (.) num é? (.)

L185 P: vai sê oração principal ((escrevendo na lousa))

L186 P: mas eu não quero nada com a oração principal (.) o que eu quero é que vocês me classifiquem a oração a segunda oração (.) e a segunda oração vai sê o quê? (.)

L187 A1: oração subordinada.

L188 P:  oração: subordina:da ((escrevendo na lousa)) que tipo de oração subordinada? (.)

L189 As: ((murmurando entre eles))

L190 A7:  adversativa (.) sei lá

L191 P: esqueçam adversativa

L192 A7: hã

L193 P: olhe bem (.) você tem quando ...

P explica que a segunda oração escrita na lousa é uma oração subordinada adverbial temporal porque passa a idéia de tempo. Em seguida, comenta sobre as orações adverbiais, que passam a idéia de tempo, lugar, condições, circunstâncias etc. Questiona os alunos se eles esqueceram que estudaram os advérbios com a professora Maria. Os alunos mantêm-se calados. Somente um comenta que não aprendeu o referido assunto com esta professora.

((ruído de máquinas / vozes))

L194 A: ...não aprendi com ela não

L195 P: não é (.) *então* (.) *os advérbios nós sabemos dos advérbios por causa que é*

L196 P: *que nós estudamos no ano passado* (.) *eu não vou voltar para o advérbio não* (.)  
*foi do ano passado* (.)

L197 P: é um assunto fácil

L198 P: nós já demos isso no na quinta sé:rie já demos isso desde o 3º ano *prima:rio* faz *parte* (.) tá? (.) então o qué que a gente vai fazê agora? se a pró disse que não vai ensiná eu vou corrê atrás da gramática

L199 P: *e vou estudá* (.) *é assim que o aluno inteligente faz...*

L200 P: bom (.) oração subordinada ad-ver-bi-a:l: ((escrevendo na lousa)) adverbial (.)

((escrevendo na lousa))

L201 A1: de tempo

L202 P: *tem-po-ral* não é de tempo ? (.) *tem-po-ral* ((escrevendo na lousa))

L203 A4: por que temporal professora?

L204 P: *eu acabei de dizê tudo porque* (.)

L205 P: *porque* essa oração está lhe dando a idéia de tempo

L206 A4: ah

L207 P: olhe (.) vocês ficaram animados? (.) *qua:ndo?* quer dizer (.) se eu quiser trocar em miúdos eu vou dizê assim olha (.) *na ho:ra* (.) não é? (.) que viram as *notas:* (.)

((escrevendo na lousa))

L208 A4:

temporal

L209 P: por isso que é *temporal* (.) lhe dá bem a idéia de: (.)

L210 A4: ((incompreensível))

L211 P: tempo.

L212 A8: tempo

P escreve na lousa outra frase parecida com a anterior para os alunos classificarem com ela. A sentença é: “ficariam animados se vissem as notas”. Explicando aos alunos, enquanto estes permanecem calados, a professora comenta que a segunda oração seria subordinada adverbial condicional. Escreve outra oração na lousa: “ele não sabe cantar como eu canto”. Muitos alunos parecem não prestar mais atenção ao que a professora fala. Está próximo ao término da aula. Mesmo assim, a professora continua a dar explicações. Analisando a sentença, diz que a segunda oração seria uma subordinada adverbial comparativa. Nos últimos 40 segundos da aula, P declara que vai tentar trazer o material em xerox que havia prometido prometeu na aula anterior.