

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A RELAÇÃO CORPO-VOZ NA DOCÊNCIA: UM
ESTUDO COM PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Cândice Moura Lorenzoni

**Santa Maria, RS, Brasil.
2007**

A RELAÇÃO CORPO-VOZ NA DOCÊNCIA: UM ESTUDO COM PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

por

Cândice Moura Lorenzoni

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS, Brasil.

2007

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A comissão examinadora, abaixo assinada,
aprova a dissertação de Mestrado

**A RELAÇÃO CORPO-VOZ NA DOCÊNCIA: UM
ESTUDO COM PROFESSORAS DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

elaborada por

Cândice Moura Lorenzoni

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof.^a Cláudia Ribeiro Bellochio, Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Prof.^a Lucia Maria Vaz Peres, Dr.^a (UFPEL)

Prof.^a Elisete Medianeira Tomazetti, Dr.^a (UFSM)

Prof.^a Valeska Fortes de Oliveira , Dr.^a (UFSM)

Santa Maria, 29 de junho de 2007.

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado às professoras Mariana, Glória e Luíza que gentilmente se disponibilizaram de corpo, voz e alma para realização desta pesquisa. Dedico também a todas as pessoas que se preocupam e fazem educação num país onde isso é tão difícil.

Dedico ainda, a uma pessoa que é tudo para mim. Que me ensinou a ser gente, que me ensinou a amar e, principalmente, a correr atrás dos meus sonhos. Minha mãe!

AGRADECIMENTOS

Um trabalho prazeroso e árduo não se faz totalmente sozinho. Graças a Deus, caminharam comigo nesse trajeto muitas pessoas. Algumas no início da trilha, outras no meio e outras que estiveram comigo sempre.

À professora Claudia Bellochio, por abraçar esse trabalho comigo e me ensinar muitas coisas durante esse período.

Às maravilhosas professoras que tanto admiro por aceitarem fazer parte da minha banca e contribuir com meu trabalho.

Aos colegas a quem muito recorri, Lucimar, Carolina S., Gérson Leme, Edu Pacheco, Eliza, Aruna, Andrisa. Valeu a força, as conversas, as trocas de idéia. Aos amigos Patrick, Fabi, aos cunhadinhos Sávio e Cri.

À minha amiga Lúcia Royes pelo incentivo de fazer o Mestrado e toda força que me deu.

Às professoras que participaram desta pesquisa, bem como a escola que foi muito disponível para que esta se realizasse.

Aos meus amados AMIGOS, que bom poder falar assim. Débora, Luciano, Márcio, Léo, Vânia. Gente, obrigada pela força, pela compreensão nas horas que estive ausente. OBRIGADA pelas risadas pelo carinho de vocês. Nunca esqueçam: “Com vocês me sinto-me jovem”.

Ao pessoal do NICT, meu grupo de teatro (um deles).

Ao pessoal do Uivo, pela compreensão da minha ausência nos últimos tempos e, principalmente, por compartilharem comigo de muitas bobagens criativas, risadas e que bom que podemos “desofilar” juntos!

À minha família maravilhosa por sempre me apoiar em tudo.

Ao meu gordinho. Obrigada por me fazer acreditar que não é tão difícil assim, obrigada pela força. Te amo!

E a todos que, por ventura eu tenha esquecido de citar, colaboraram e fizeram parte da minha vida nesta jornada. MUITO OBRIGADA!

Mesmo quando tudo pede
um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
A vida não para

Enquanto o tempo acelera
E pede pressa
Eu me recuso, faço hora,
Vou na valsa
A vida é tão rara

Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isto tudo é normal
Eu finjo ter paciência
O mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência

Será que é tempo que lhe falta pra perceber?
Será que temos esse tempo pra perder?
E quem quer saber!
A vida é tão rara, tão rara
Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
Eu sei,
A vida não pára
A vida não pára, não
A vida não pára

Paciência (Lenine)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A RELAÇÃO CORPO-VOZ NA DOCÊNCIA: UM ESTUDO COM PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

AUTOR: CÂNDICE MOURA LORENZONI
ORIENTADOR: CLAUDIA RIBEIRO BELLOCHIO
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 29 de junho de 2007

Este trabalho foi desenvolvido na Linha de Pesquisa Formação Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSM). O objetivo da pesquisa foi investigar a relação corpo-voz na docência das professoras de anos iniciais do ensino fundamental como instrumento mediador de seu exercício profissional, bem como analisar a percepção que esses professores possuem a respeito do uso do corpo e da voz na docência. Os estudos de Pacheco (1995), Tardif (2002), Schon (2000) constituíram alguns dos suportes teóricos deste trabalho. A abordagem metodológica caracterizou-se como qualitativa e o método foi o de estudo de caso, com abordagem multicase. Participaram desta pesquisa três professoras dos primeiros anos do ensino fundamental em docência na escola pública. A fim de melhor compreender as percepções das professoras, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: observação, entrevista semi-estruturada, diário de campo, filmagem das aulas das professoras, entrevista de estimulação de recordação. Para levantamento e sistematização dos dados mapeou-se os seguintes tópicos: (1) a percepção das professoras acerca da voz; (2) a percepção das professoras acerca do corpo; (3) o corpo e a voz das professoras na docência em sala de aula. Esses tópicos foram essenciais para a construção das categorias de análise que constituíram os resultados finais. Desta forma, foram sendo construídos os caminhos que revelaram as concepções e percepções das professoras sobre o corpo e a voz e a relação corpo-voz como instrumentos mediadores de suas práticas docentes. Entende-se o corpo e a voz como instrumentos mediadores da prática do professor em sala de aula e parte do conhecimento prático do professor. Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir com reflexões para a formação de professores e como possibilidade de construção nas práticas docentes.

Palavras-chave: formação de professores, corpo, voz, instrumento mediador conhecimento prático.

ABSTRACT

Dissertation of Master Degree
Post-Graduate Programm in Education
Federal University of Santa Maria

The body-voice relation in teaching: a study with educators of the beggining years.

AUTHOR: Cândice Moura Lorenzoni

ADVISER: Claudia Ribeiro Bellochio

Place and Date of Defense: Santa Maria, june 29, 2007

This work has been developed on the Research Area of Professional Development Knowledge of the Master Programm In Education at Federal University of Santa Maria (UFSM- Brazil). The aim of this study is to investigate the body-voice relation on the teaching practice of educators that work with children in the beggining years. The body-voice relation is a mediator of their professional exercise and this study also analyses the perception these teachers have about their use of body and voice on teaching practice. The studies of Pacheco (1995), Tardif (2002), Schon (2000) have been the theoretical supports of this research. The methodology used is qualitative and the study method is the case study, with a multi-case approach. Three teachers of the beggining years in a public school participate of this research. To the better understanding of the teachers perception, the instruments of research were: observation, half-structured interview, diary, filming of classes, stimulated remembrance interview. For data systematization we chose the following aspects: (1) the perception of the teachers about their voice; (2) the perception of the teachers about their body; (3) the body and the voice of the teachers in the classroom, teaching. These aspects were essential to construct the analysis' categories that constitute the final results. The conceptions and perceptions of the teachers about their voices and their bodies and the body-voice relation as a mediator instrument of their practice is a slowly constructed way. We believe this research may contribute as a possibility of construction of the teacher's practice.

Keywords: educator's formation; body; voice; mediator instrument; practical knowledge.

SUMÁRIO

A PESQUISADORA.....	10
INTRODUÇÃO.....	13
1 O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUDAMENTAL E SEU EXERCÍCIO PROFISSIONAL.....	18
1.1 Alguns olhares acerca das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental	18
1.2 Os professores e o conhecimento prático	25
2 A INDISSOCIABILIDADE DO CORPO E DA VOZ NA DOCÊNCIA.....	33
2.1 Sobre o corpo.....	33
2.2 Sobre a voz.....	39
2.3 Corpo-Voz: elementos indissociáveis na docência.....	43
3 ABORDAGEM METODOLÓGIA.....	54
3.1 Pesquisa qualitativa.....	54
3.2 Seleção dos professores e negociações com a escola.....	57
3.3 Instrumentos de coleta de dados	59
3.3.1 A observação.....	60
3.3.2 Entrevista semi-estruturada	61
3.3.3 Filmagem das aulas.....	63
3.3.4 Entrevista de estimulação de recordação	64
3.3.5 Diário de campo.....	67
3.3.6 Tratamento dos dados	68
4 AS CONCEPÇÕES DE CORPO E VOZ DAS PROFESSORAS: TRÊS ESTUDOS DE CASO.....	69
4.1 A história da Mariana: “ <i>Me descobri professora por acaso</i> ”	69

4.1.1	A voz para Mariana	71
4.1.2	O corpo para Mariana	72
4.1.3	O corpo e a voz de Mariana na sala de aula	74
4.2	A história da Glória: <i>“Nunca brinquei de professora, nunca me imaginei professora”</i>	77
4.2.1	A voz para Glória	78
4.2.2	O corpo para Glória	80
4.2.3	O corpo e a voz de Glória na sala de aula	82
4.3	A história da Luíza: <i>“Brincava com bonecas de palha de milho... Era como se fossem minhas alunas”</i>	84
4.3.1	A voz para Luíza.....	85
4.3.2	O corpo para Luíza	87
4.3.3	O corpo e a voz de Luíza na sala de aula	89
5	ENTRELAÇANDO OS CASOS E ANALISANDO OS RESULTADOS	92
5.1	“O corpo e a voz estão presentes o tempo inteiro na sala de aula”	93
5.2	“Eu uso o corpo o tempo inteiro, mas não está planejado”	98
5.3	“Às vezes, a gente não pára pra avaliar o corpo e a voz”	103
5.4	“Hoje, eu percebi que realmente sou sempre assim”	108
	QUE CORPO É ESSE? QUE VOZ É ESSA? TÃO MEUS E TÃO DISTANTES?	112
	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICES	122
	Apêndice 1 - Roteiro de entrevista semi-estruturada	122
	Apêndice 2 - Roteiro de entrevista de estimulação de recordação	123
	Apêndice 3 - Exemplo de organização de caderno com material da coleta dos dados	124
	Apêndice 4 - Exemplo de listagem de palavras-chave	125
	Apêndice 5 - Exemplo da organização para criação de categorias e análise dos dados	126

A PESQUISADORA

No período de minha graduação, no curso de Educação Artística - Licenciatura Plena em Artes Cênicas, tive a oportunidade de vivenciar universos profissionais diferentes: o de professora, o de atriz e o de diretora de teatro. A experiência como professora foi sendo construída através da realização dos estágios curriculares do curso e das oficinas teatrais as quais se realizavam em diversos locais, direcionadas para várias idades. Como atriz e diretora, ao mesmo tempo em que buscava a concretização dos conhecimentos acerca do trabalho do ator e do diretor, procurava traçar relações com a minha prática docente, refletindo sobre a forma que essas práticas poderiam se interconectar.

Ao longo dessa caminhada, sobretudo como docente e, conseqüentemente, no contato com diversos professores, uma, dentre muitas questões, despertou-me curiosidade: a maneira como os professores comunicavam-se em sala de aula. Fui percebendo, então, que não era só o conhecimento específico da disciplina que fazia diferença entre eles, levando-me a canalizar a atenção sobre como esse conhecimento era articulado, quais eram os saberes que os professores mobilizavam para concretizar sua prática pedagógica cotidiana no espaço da sala de aula. Percebi que suas ações, seus gestos, o tom de voz, a maneira que se moviam eram fatores relevantes para a percepção e edificação de sua prática docente.

À medida que eu desenvolvia o trabalho como professora de Teatro em algumas escolas, e também pelo contato com outros professores de ensino fundamental e médio, fui percebendo a inércia corporal que os envolvia, a qual se refletia através de corpos quase imóveis num espaço restrito como é o da escola e o da sala de aula. Corpos e vozes de professores impossibilitados de serem vistos e

ouvidos como formas de expressão e comunicação, mas capazes de estabelecer relação através de suas maneiras de se pronunciar e fazer-se presente com o meio que os cerca.

Então, os fatores responsáveis por essas diferenças entre os professores passaram a ser foco de minha reflexão e investigação, à medida que pensava em como as características de cada ser humano se refletem no cotidiano da sala de aula. No caso dos professores, as características explícitas no aparato gestual, a forma de se comunicarem e se expressarem e como estas eram externadas na docência em sala de aula.

Um momento importante dessa reflexão deu-se durante o Curso de Especialização lato senso em Teatro – Educação (UPF – Universidade de Passo Fundo), onde tive a oportunidade de conviver com professores de ensino fundamental e médio atuantes nas áreas de Artes Visuais, Música e Artes Cênicas, egressos da Licenciatura Plena em Educação Artística. Seus discursos eram carregados de tédio e fadiga, em decorrência da atmosfera com que eram envolvidos em suas escolas. Constantes eram as reclamações sobre a falta de interesse dos alunos pelos conteúdos propostos, e a urgência de descobrirem algo que pudesse modificar esse quadro. Esses fatores denunciavam um enorme desânimo em relação à profissão.

Esse fato levou-os a procurarem uma formação profissional que os impulsionasse a ressignificar seus saberes. Foi, então, que grande parte foi impulsionada a procurar um curso de formação continuada, optando pela especialização em Teatro - Educação. À medida que nossas relações interpessoais foram se estreitando, pude perceber que o desgaste e o desânimo daqueles professores estava impregnado em seus corpos, visíveis, principalmente, em seus gestos e no tom de voz utilizados.

Desta forma, passei a estabelecer pontos de relação entre alguns conhecimentos por mim já internalizados, com relação à formação de licenciados em Teatro e à situação real vivida pelos professores no contexto escolar. Constatei que algumas questões vinculadas ao trabalho do ator também estavam conectadas à

prática docente cotidiana do professor como instrumento mediador da realização de suas atividades na sala de aula e na escola.

Com base nessas idéias, é importante destacar que compreendo o corpo e a voz como elementos interdependentes e indispensáveis à prática do professor, o qual, através destes, estabelece a comunicação com seus alunos, tornando esta relação instrumento de mediação no espaço escolar entre si e o aluno, e destes com o conhecimento.

É possível traçar um paralelo com o trabalho do ator que concretiza sua atividade, seja ela de criação ou reprodução, através de seu aparato físico-vocal.

Pensar nessas duas formas de utilização do corpo e da voz possibilita afirmar que a diferença reside em transcender o olhar sobre o trabalho do ator, já que a relação corpo-voz é concretizada na prática do professor, voltado para a ação educativa. Com o ator, esse processo ocorre de forma diferente, pois ele passa por um processo de concepção e criação do seu papel, tendo como instrumento o corpo e a voz em conjunto com os outros elementos do espetáculo tais como figurinos, cenário, maquiagem, iluminação, etc. Já o professor tem como instrumento para sua prática o corpo e a voz a fim de viabilizar a comunicação necessária no ato de ensinar e aprender. Desta forma, entendo que a voz e o corpo do professor estão imbricados na relação dialógica que é estabelecida com os alunos na sala de aula.

A partir dessas questões que foram sendo amadurecidas por mim, senti-me verdadeiramente estimulada a desenvolver um trabalho com professores, onde o foco recaísse sobre suas percepções acerca do uso do corpo e da voz, bem como a conscientização que possuem sobre esses elementos. Partindo disso, poderiam surgir possibilidades de vir a redimensionar o valor (ou não) desses elementos na prática em sala de aula.

INTRODUÇÃO

Reconhecendo o corpo e a voz como elo entre o homem e o mundo, mesmo tendo consciência das diferentes formas de comunicação como a mímica, por exemplo, é possível colocar o diálogo em primeiro plano. O diálogo ocorre através do uso da palavra como meio desta relação. Freire (1980) aponta que, ao esbarrarmos na palavra para analisar o diálogo, é necessário atentarmos, também, para os elementos que estão implícitos neste processo, pois para a comunicação dialógica a disciplina do silêncio é imprescindível. Para que isso ocorra é necessário pensar sobre o gosto pessoal de expressar a palavra, no qual o indivíduo deve controlar a necessidade de dizê-la, sabendo escutar o outro que está incluso no processo.

De um lado me proporciona que ao escutar como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém procure entrar no movimento interno do seu pensamento virando linguagem, de outro, torna possível a quem fala realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. (FREIRE, 1996, p. 113).

Neste caso, penso na palavra não como elemento isolado, mas abrigada pelo corpo que a produz e se faz presente no diálogo, através das manifestações gestuais que a acompanham, criando, desta forma, significados na comunicação entre os sujeitos.

Pensar a relação corpo-voz tornou-se ainda mais instigante durante o período de docência junto ao Departamento de Artes Cênicas da UFSM, na participação do

curso “A voz como produto do corpo e a fala poética” ministrado pela Professora Doutora Sara Lopes (UNICAMP - Campinas), com o desenvolvimento de um trabalho prático a partir da fala, percebendo a conexão desta com o corpo para o ato criativo no trabalho do ator.

Unir essa vivência às minhas experiências docentes, em diferentes locais, para diversas idades e objetivos, levou-me a refletir sobre como a relação corpo-voz pode ser percebida na prática docente no espaço escolar.

Pensando nisso, acredito na relação corpo-voz como instrumentos mediadores da relação professor-aluno e desta com a produção do conhecimento prático do professor em sala de aula. Na concepção Vygotskyana, a relação do homem com o meio não é direta e, sim, mediada por diversos elementos, dentre estes a linguagem presente no diálogo, criando elos entre organismo e meio (OLIVEIRA, 1993).

Acredito, assim, que o professor e seu trabalho se constroem no fazer diário, nas diferentes situações em que se encontra e no dinamismo dos processos de ensinar e aprender. A aula é um acontecimento onde ele não só a produz, mas também se configura em um sujeito carregado de significados para seus alunos através de seu corpo, seus gestos, sua postura, sua voz.

Referidos pressupostos permitem-me considerar estes aspectos como partes do conhecimento prático do professor materializados em sua docência, à medida que o conhecimento prático é visto como uma gama de conhecimentos que formam o indivíduo. No caso do professor, envolve todos os elementos que estão imbuídos no ato de ensinar, os quais incluem o corpo e a voz como partes desses, já que estão intrínsecos na comunicação.

Tomazzetti (2003) citando Vieira refere-se à contribuição desse autor ao dizer que as atitudes corporais, por mais que pareçam autônomas, na verdade, estão atreladas à verbalização do sujeito.

Vem ao encontro dessa idéia a linguagem que é tratada por Vygotsky como instrumento mediador da atividade social exercida pelo homem, vista como produto de interação entre os sujeitos, constituindo-se como sistema simbólico básico de

todos os grupos humanos.”A linguagem representa o veículo por excelência, através do qual apropria-se dos produtos culturais da humanidade, elaborados ao longo de sua história” (VYGOTSKY, 1989, p.38).

É coerente então admitir que, no exercício profissional do professor, a mediação assumida pela linguagem concretiza-se através da relação corpo-voz, atribuindo essa função não só ao que tange a linguagem quanto à fala, mas, também, à linguagem corporal, pois esta torna a comunicação concreta e direta, construindo a teia entre professor, aluno e conhecimento.

Entendo que o corpo e a voz fazem parte do conhecimento prático do professor. Sobre o conhecimento prático é possível encontrar referências em Schön, 2000; Gómez, 2000; Pacheco, 1995.

Para Schön (2000), o conhecimento prático é visto como a capacidade que o profissional possui para lidar com as situações complexas que constituem a prática. Pode ser analisado como um processo de reflexão na ação ou como diálogo reflexivo frente a situações problemáticas concretas.

Para Gómez (1998), a formação do professor deverá se fundamentar, prioritariamente, na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática, o que significa que, para este autor, a prática é fundamental no processo de ensinar e aprender.

Pacheco (1995 “a”) coloca que o conhecimento prático se encontra na fusão, na inter-relação do modo pessoal e profissional. Este entrelaçamento resulta num saber-fazer, manifestado na prática do professor.

Trazendo contribuições a esta temática, Tardif (2002) refere-se aos saberes experienciais condizentes às experiências de cada indivíduo, baseado em sua prática cotidiana. Para este autor, os saberes experienciais também são chamados de saberes práticos e não da prática, pois eles não se sobrepõem à prática para melhor conhecê-la, mas se fundem a ela e dela são partes integrantes enquanto prática docente. Portanto, esses saberes são passíveis de serem expostos também na maneira como o professor manifesta seu comportamento em sala de aula. As experiências acumuladas pelo sujeito vão constituir codificações que influenciarão no

seu modo de agir, revelados pela palavra e por meio do corpo, através do gestual, ou seja, pela relação corpo-voz.

Ao analisar o corpo como algo comum a todos os sujeitos e de modo especial o corpo do professor, é possível afirmar que a gestualidade se inclui quase como um elemento inerente a ele, o que nos leva a pensar que o corpo está inegavelmente presente nas atividades cotidianas do professor.

Segundo Pavis (1999), a gestualidade designa as propriedades específicas do gesto, particularmente, aquelas que aproximam e distinguem os gestos de outros sistemas de comunicação (PAVIS, 1999 p. 186).

Lançando um olhar sobre a gestualidade, normalmente utilizada pelo professor nas diferentes situações que ocorrem em sala de aula, é possível perceber que grande parte utiliza um repertório gestual mais marcante através de gestos amplos e estes, normalmente, vêm acompanhados da voz quando tem por objetivo enfatizar o que está sendo exposto, seja em situações de compartilhamento e entrosamento, ou mesmo em situações de repreensão, ou de comando, como no caso de ordenar o retorno dos alunos aos seus lugares, pois ainda é perceptível no discurso de muitos professores que o silêncio e a imobilidade são qualidades no espaço escolar. “A escola interfere no corpo das pessoas, pois as práticas educativas tentam moldar um determinado tipo humano, com um corpo, alma e cheiros”. (SILVEIRA e ABRAMOWICZ, 2002, p.58).

Percebemos então que, em situações de tranquilidade, estimulação, nas quais o professor considera que a aula está fluindo e os acontecimentos estão contornáveis, é provável que esse mesmo professor não perceba que tipo de gestual está utilizando para conduzir sua prática.

Diante disso, este estudo apresenta como questão de pesquisa a indagação: Como a relação corpo-voz manifesta-se na percepção da docência dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Apresentamos como objetivo geral deste estudo:

Investigar a relação corpo-voz na docência dos professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como instrumento mediador de seu exercício profissional.

Os objetivos específicos delineam-se por:

- Identificar como os professores utilizam o corpo e a voz no espaço de sala de aula.
- Conhecer algumas das motivações que medeiam formas gestuais utilizadas pelo professor.
- Compreender o grau de consciência que os professores possuem da relação corpo-voz na realização do seu trabalho docente.

Neste trabalho, estaremos utilizando os termos, prática docente e docência. O primeiro é entendido segundo o referencial de Pimenta (1999), que compreende a docência como sendo o campo onde estão contidos elementos importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas.

Por docência estaremos utilizando as idéias de Isaía (2003), que segundo a autora constitui-se em uma dinâmica que envolve entre outros componentes, necessidades, problemas, limitações, crises e conflitos.

Trato os instrumentos corpo e voz, de forma separada para fins didáticos, com o intuito de fazer o levantamento da pesquisa bem como da percepção das professoras sobre esses instrumentos. Sendo assim, o corpo e a voz são apresentados separadamente, mas, concebidos de forma conjunta, como relação corpo-voz.

Da mesma forma trato como professoras do ensino fundamental pelo fato da maior parte dos profissionais que exercem o magistério, nessa faixa de escolaridade serem mulheres.

1 O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SEU EXERCÍCIO PROFISSIONAL

1.1 Alguns olhares acerca das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental

Com o intuito de investigar as práticas das professoras de anos iniciais do ensino fundamental e a percepção que elas possuem sobre a utilização do seu corpo e de sua voz na sala de aula, julguei ser necessário apresentar, brevemente, alguns caminhos que, ao longo da história, foram trilhados por essas profissionais da educação. Caminhos esses que indicam como se constituíram enquanto professoras, delimitando de que forma esses corpos que ensinam interagem no tempo e no espaço da sala de aula e da escola.

Professor e alunos, na sala de aula, se encontram num processo de construção de sentidos para a aprendizagem, mediada por corpos, vozes, que interagem de diferentes formas. Essas interações que vão se revelando durante os acontecimentos cotidianos, não correspondem, muitas vezes, às expectativas do professor, e tampouco dos alunos, mesmo assim, importa frisar que se estabelece algum tipo de relação, em direção a algo, o conhecimento.

O foco, nesse estudo, são os professores dos anos iniciais do ensino fundamental¹, profissionais unidocentes que têm a singularidade de serem, na maioria das situações, os únicos no trabalho em sala de aula, sobretudo com crianças de 06 a 11 anos. Eles partilham o espaço pedagógico com outros profissionais na comunidade escolar como supervisores, coordenadores e diretor da escola, mas, frente aos alunos, constituem-se em um referencial único. Sendo assim, os alunos convivem com este professor a maior parte do tempo em que permanecem na escola. Nesta perspectiva, é comum os alunos se espelharem nos professores, desejarem aproximar-se buscando certa identificação.

Se pararmos para observar, logo vamos perceber que a maioria dos profissionais que atuam em sala de aula com essa faixa etária são mulheres.

Para melhor elucidar este contexto, recorreremos, dentre outros autores, aos estudos de Postali (2001) e de Muniz (2002). O primeiro estudo analisa a trajetória da mulher no magistério, o olhar da figura feminina trazendo reflexões relacionadas ao tempo e à corporeidade das professoras/educadoras. Já a segunda autora referida traz reflexões sobre as professoras mineiras nas atividades de ensino e de preparação escolar para o exercício de tal função. A autora também analisa a conformação dos corpos de mulheres em corpos de professoras.

Também neste panorama contaremos com as contribuições de Louro (2001). A autora expõe sobre a educação no Brasil, reportando-nos a um cenário educacional onde, por aproximadamente 210 anos, essa educação foi realizada por

¹ Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9393/96, a educação brasileira formal foi organizada em Educação Básica e Educação Superior. A primeira passou a ser composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental (01 aos 09 anos) e Ensino Médio. O Ensino Fundamental é dividido entre os anos iniciais e finais. Aos anos iniciais correspondem - 1ª a 4ª séries, podendo ser divididos em ciclos - 1º e 2º ciclos e os anos finais - 5ª a 9ª séries ou 3º e 4º ciclos. Estes professores são responsáveis pela alfabetização e conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, que responde pelo conjunto de conhecimentos necessários para o desenvolvimento do indivíduo, os professores abordam conhecimentos de Matemática, Português, Ciências, Artes, Educação Física, bem como o que se relaciona aos temas transversais, que referem-se as questões sociais que devem ser trabalhadas de forma contínua, sistemática, abrangente e integrada. São propostos para desenvolver com o 1º e 2º ciclos, os temas de ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual. No 3º e 4º ciclo, são incluídos os temas trabalho e consumo.

jesuítas (1549 a 1759). Posteriormente, essa atividade passou a ser exercida pelos homens, brancos e católicos, considerados “homens de bem”. Com o passar dos anos, a urbanização e industrialização conduziram os homens a outros caminhos profissionais. Isso faz com que os sujeitos que ocupam espaços nas escolas se diversifiquem e as instituições sofram mudanças sob vários aspectos. Entre estas, a inclusão das mulheres nas salas de aula.

O magistério passa a ser visto como uma atividade permitida e indicada para as mulheres. O fato gerou inúmeras polêmicas devido à possibilidade da mulher conquistar sua independência a partir desse momento. Então, exercer o magistério sofre um processo de ressignificação à medida que essa feminização se consolida (LOURO, 1997). Esse caráter feminino que permeia o magistério vem se firmando desde muitos anos até os dias de hoje e o que se percebe nas escolas, de um modo geral, é que ser professora de crianças transformou-se numa profissão, basicamente, feminina.

Comparando ao exercício da docência em escolas de Ensino Médio, mesmo que se note a presença acentuada de mulheres na maioria delas, existem muitos homens que estão à frente dos alunos. O contrário pode-se perceber ao entrar em escolas de Educação Infantil, onde as mulheres ocupam a maioria dos espaços.

Aspectos socializadores foram responsáveis pela adesão das mulheres à profissão. Essa trajetória desenhada durante anos foi, aos poucos, tomando outras direções, e sendo reinterpretadas pela sociedade. Louro (1997) ressalta que, com o passar dos anos, professoras foram vistas em diferentes momentos como solteironas ou “tias”, gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras. Mulheres que eram modelos de virtude, trabalhadoras dedicadas à educação.

As normalistas eram atraídas pelo magistério, na maioria das vezes, pela necessidade, mas o desejo também era forte impulsionador de tal procura, pois almejavam ir além dos tradicionais espaços sociais e intelectuais que lhes eram destinados. Por outro lado, os professores homens foram apresentados como bondosos orientadores espirituais ou como severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos.

Nesta caminhada histórica, percebe-se que a sociedade ocupou-se em moldar e projetar essas representações de sujeitos atuantes na educação. As mulheres tomavam seus espaços e se firmavam cada vez mais como educadoras. Essas mulheres eram corpos presentes nas escolas, sem muita liberdade de expressão, cujas vozes eram abafadas, muitas vezes, por estarem inseridas num universo delimitado pelos padrões sociais e culturais.

O processo de tornar-se professora traz às mulheres marcas deixadas, com freqüência, pelo tempo dedicado ao magistério, bem como as limitações impostas pelo ritmo do cotidiano. É sobre esse ponto que referimos a pesquisa de Postali (2001). Esta revela a realidade de mulheres com mais de 35 anos, atuantes na Educação Infantil que já possuem a saúde abalada em decorrência do tempo que atuam como professoras. Para esta autora:

A saúde física desses corpos torna-se um grande problema na relação entre as professoras e crianças, sendo assim necessário também atentar para aspectos relacionados à experiência de vida destas profissionais da educação infantil, bem como relacioná-los à sua prática docente (POSTALI, 2001, P.2).

Este processo é inerente à trajetória profissional devido ao contra-senso que essas mulheres começam vivenciar em determinado momento, pois o vigor da infância esbarra na convivência com o corpo adulto já cansado. Com o passar dos anos, a vitalidade, a energia que as professoras possuíam em sala de aula, possivelmente apresentem-se comprometida. As professoras das crianças, tanto na Educação Infantil, quanto dos anos iniciais, talvez necessitem de uma vitalidade maior devido à faixa etária com que desenvolvem suas atividades docentes.

Segundo a professora Luíza, sujeito desta pesquisa: “Nas séries iniciais tu tem que ter mais disposição, pois é uma fase mais lúdica. Tu tem que ter muito pique” (Luíza, C3, p. 4).

Esse fato pode apontar para um caminho que indica que as marcas impressas pelo tempo acabam por distanciá-las dos alunos, sejam meninos ou meninas. É possível lançar a hipótese de que a prática das professoras se tornaria mais instigante e mais motivadora para aprendizagem se acompanhassem o ritmo, a

energia e o movimento da infância. Seria como redimensionar o tempo já vivido sem perder de vista o tempo cronológico (POSTALI, 2001).

A relação que é necessária estabelecer para melhor compreender a atuação das professoras tem, como um dos seus vértices principais, as experiências e vivências desses sujeitos, as percepções que possuem do próprio corpo, tudo isso justificado pelo desejo da busca do vigor físico. Ou seja: “Compreender o tempo dessas mulheres em suas interações, interseções, tensões, encontros e/ou desencontros com os tempos das crianças” (POSTALI, 2001, p.3).

Estamos falando da mulher não só como professora, mas como ser humano atuante no mercado de trabalho, incumbida de enfrentar todas as demandas exigidas pelo mundo contemporâneo.

Outra autora que contribui com os aspectos até aqui referidos é Muniz (2002). Sua pesquisa traça uma linha comparativa entre as professoras mineiras de antigamente e as da atualidade. A autora aborda que a construção das identidades sociais e individuais destas professoras acontece pela incorporação dos modelos de mestra, bem como os mecanismos regulatórios, as normas, modelos e verdades daquela sociedade em determinado tempo. São construções que expressam as imagens, valores, significações sociais que constituem os modelos de ser e fazer das mulheres daquela sociedade.

Na opinião de Muniz (2002), as professoras de antigamente para se inserirem no mundo do trabalho e serem reconhecidas socialmente, deveriam interiorizar papéis, valores e normas existentes a fim de pontuar suas condutas niveladas pelos padrões instituidores/ instituídos, pelos modelos normativos de mestra e da educação da época. Tais padrões eram ditados pela imagem da professora como pessoa abnegada, distinta, vigilante, disciplinada e assexuada, e sua educação deveria estar pautada em rígida disciplina.

Certamente, todo esse rigor e esta imagem de mulher “perfeita”, que era necessária ser mantida, devido aos padrões impostos pelos ditames da sociedade, eram retratados em corpos de gestos contidos, de vozes baixas e ponderadas, sorrisos escassos, rosto fechado e um olhar severo que impunha muito respeito, característicos do que era atribuído como comportamento de uma educadora, já que

esta figura era sinônimo de exemplo não só para os seus alunos, mas para toda a sociedade.

Segundo Louro:

Era todo um conjunto de posturas, gestos, atitudes, modo de vestir e de se pentear, compondo o figurino do modelo definido para o exercício do magistério. Corresponder com maior ou menor fidelidade, a tal modelo, foi tática utilizada por muitas professoras para se manter em um setor do mundo do trabalho onde os homens predominavam. Louro (1997, p.17).

Para as mulheres, o fato de trabalhar fora de casa confrontava-se com o universo social da época. Ter uma profissão significava ter uma ocupação transitória, ficando subentendido que o trabalho deveria ser abandonado toda vez que a verdadeira missão feminina de esposa e mãe se fizesse presente.

Exercer uma atividade fora do lar era destinado às moças solteiras até o casamento, ou servia para aquelas que estavam destinadas a ficarem sós (solteironas e viúvas). Este fator também foi responsável pela manutenção dos baixos salários, à medida que o sustento da família ficava a cargo do homem, o que reafirmava sua condição de chefe de família e reforçava sua masculinidade (OLIVEIRA, 2004).

Sobre a relação professor dos anos iniciais e alunos, Townsend (2005) expõe neste mesmo panorama, alguns fatores implícitos. A autora desenvolveu uma pesquisa sobre os saberes mobilizados pelos professores de anos iniciais e relata que esta relação é constituída de muita cumplicidade e afetividade, estabelecendo, entre o professor e o aluno, uma espécie de proteção e cuidado, que podem ser vistos como uma especificidade deste período de escolaridade, pois a faixa etária que este professor trabalha condiz com uma realidade de crianças mais dependentes de suas orientações e intervenções. “Hoje, o professor tem que ser pai, mãe, psicólogo e tudo o mais e a gente não está preparado pra isso. Só a vivência ajuda a aprender a lidar com as novas situações” (NECA *apud* TOWNSEND, 2005 p. 72).

Fica claro também, através das fala da professora que participa como sujeito da pesquisa, a crença de que esses profissionais dos anos iniciais devem gostar de crianças, terem paciência e se doar constantemente.

Com relação aos professores de anos iniciais, Costi complementa:

A professora para as crianças tem freqüentemente a força da figura materna, é receptora de muitos afetos, pois além de mestra, recebe projeção de sentimentos de muitos outros tipos e projeções desencadeadas por indivíduos muito diferentes entre si, pois cada aluno é único (COSTI, 2005, p.14).

As referências apresentadas acima se interconectam com as observações de Louro (1997) sobre o papel das professoras antigamente, lembrando que existiam outros valores agregados às práticas e representações. As professoras deveriam encarar seu ofício como mãe, fazer da escola o seu lar e do exercício docente, uma missão como uma extensão da maternidade, em que cada aluno ou aluna era visto como filho (a) espiritual. O argumento para tais afirmações baseava-se no seguinte:

A docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem vocação. (Louro 1997, p. 99).

Há 40 ou 50 anos, ser professora era carregado de significados calcados sobre os valores morais construídos e defendidos pela sociedade. Percebemos pelo exposto, até o momento, que o magistério ser composto quase que absolutamente por mulheres, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental não é por acaso. É um aspecto social e cultural construído e sedimentado e que se mantém até os dias de hoje como, por exemplo, a proximidade da professora com a figura materna.

Essas profissionais que ocupavam os espaços das salas de aula, retratados por corpos de gestos tolhidos e vozes contidas, deram espaço a outros corpos no decorrer dos anos, conseqüência de toda a evolução que a educação já passou e

vem passando. Tem a possibilidade de colocarem-se de forma diferente, como orientadores, condutores do processo educacional, utilizando seus corpos e suas vozes a favor do processo de ensinar e aprender.

O que os professores fazem, suas atitudes frente aos alunos poderão adquirir uma dimensão maior, pois estes profissionais dos primeiros anos de escolarização são, na maioria das vezes, o foco central neste espaço. Também se espera que estes profissionais sejam preparados para compreender os processos de desenvolvimento dos alunos, construindo de forma consistente a rede de interações necessárias que se estabelecem na relação de aprender e de ensinar.

Dentre as transformações da profissão docente no Brasil, bem como as inúmeras discussões que são entabuladas sobre essas questões, a formação desses profissionais merece ser sempre olhada com cuidado. Penso que as produções acadêmicas são grandes fomentadoras de reflexões que tenham alcance de auxiliar na qualidade da formação desses profissionais.

1.2 Os professores e o conhecimento prático

Este tópico refere-se a alguns aspectos do conhecimento prático do professor por acreditar que a relação corpo-voz está fortemente presente no exercício profissional prático dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, sujeitos dessa investigação.

Referente ao conhecimento prático, vale aqui abordar um autor que analisa a pluralidade de tipos de conhecimento que os professores elaboram e utilizam em sua prática. Este conhecimento é concebido como dinâmico e ligado ao contexto prático. A natureza deste conhecimento possui como pressuposto: ser uma teoria prática orientada para ação, ou seja, o que se define como conhecimento prático é o que o professor faz em sala de aula, é o próprio exercício da docência (PACHECO, 1995 “a”).

Acreditamos que, no exercício da docência, os conhecimentos dos professores constituem a sua prática educativa, pois as interações, as vivências partilhadas no âmbito escolar fazem parte desse corpo de conhecimentos. Os conhecimentos variam de professor para professor contribuindo para a compreensão da ação pedagógica, considerando o contexto que atua e as particularidades do mesmo, bem como as situações vivenciadas por ele em sala de aula.

Frente a isso, é necessário que estes profissionais compreendam que não só os conhecimentos técnicos, entendidos pela pesquisadora como um arsenal de teorias e regras a serem seguidas, sendo estas encaradas como infalíveis, ou seja, dotadas de total competência, irão auxiliá-los na solução de questões cotidianas de sala de aula.

Para melhor elucidar esse contexto, é necessário contar com as contribuições de Schon (2000) que faz uma crítica à racionalidade técnica devido à limitação de soluções de problemas instrumentais através da aplicação de teorias e técnicas advindas de conhecimentos sistemáticos, preferencialmente, científicos.

Outro autor que faz referência a essa questão é Sacristán (1998). Para ele, o tecnicismo aplicado na prática tem por objetivo alcançar a eficácia na atuação, apoiando-se nas atividades do conhecimento científico, onde o rendimento do aluno é avaliado rigorosa e eficazmente. Vale ressaltar que os problemas que surgem da prática nem sempre são bem definidos ou organizados, portanto não compete serem solucionados somente através de recursos relacionados à técnica.

É necessário contar com o aspecto ativo, comum ao contexto educacional, o que exigirá dos professores atenção e conexão com seus alunos bem como todo o sistema escolar em que está inserido.

Seria pertinente os professores contarem com a hipótese de criar outras situações de aprendizagem, as quais nem sempre irão ao encontro do que foi por eles proposto, pois compreender o conhecimento desses profissionais e as ações por eles realizadas na resolução de possíveis problemas faz-se necessário, bem como a reflexão sobre as ações que permeiam seu cotidiano. Este conjunto de fatores indica o caráter improvisacional que permeia o espaço da sala de aula.

O que está atrelado a esse conhecimento?

Na ação dos professores está inserido um conhecimento mais intuitivo do que racional para justificar o que ocorre em sala de aula, acompanhada por decisões que são justificadas por impulsos e sentimentos, o que revela um caráter de improvisação nas interações pedagógicas, baseando-se somente na experiência (PACHECO, 1995 “a”).

Portanto, além de um saber técnico, está presente um saber prático conectado a questões pessoais do professor, incluindo suas atitudes, valores, formas com os quais interage com as situações de ensino e com os alunos. Esses fatores resultam em uma marca pessoal que se faz presente também no espaço de sala de aula. Neste sentido:

O que o professor faz e diz fazer é discurso prático, elaborado a partir de uma realidade que é subjetiva. Desse modo o conhecimento está interligado a uma ação que orienta numa atitude profissional e corresponde a um senso comum profissional (PACHECO, 1995 “a”, p.23).

Então, é justamente aí que se estabelece a relação corpo-voz como um dos fios condutores da ação do professor em sala de aula. Uma relação que o professor entra em contato no momento de sua prática, quando esses elementos, o corpo e a voz, são acionados por ele em sala de aula, é pertinente conectá-los ao conhecimento prático.

O conhecimento prático é parte integrante do conhecimento profissional e este ocorre também pela interação social deste sujeito com os outros e com o meio. O que o professor sabe é produto do seu fazer diário e este forma um corpo de significados, que podem ser conscientes ou não, advindo das experiências, traduzindo-se em ações pessoais. Então, é um conhecimento íntimo, social tradicional que se orienta mais para ação e se contextualiza pela profissão (PACHECO, 1995 “b”).

Elbaz (apud PACHECO, 1995 “a”, p. 13) menciona a importância de o professor conhecer-se, estar atento ao que faz, ao que diz e ao que pensa,

resultando, então, em autoconhecimento, e este passa a ser um dos conhecimentos de que é constituído o professor, o qual está ligado às habilidades, desvelando a personalidade através de suas ações.

Seguindo a idéia do conhecimento prático, como originado das experiências, é possível trazer a essa discussão as idéias de Tardif, que se refere a uma tipologia de saberes que são mobilizados no contexto educacional. Tardif (2002) denomina-os: a) saberes da formação profissional (ciências da educação e ideologia pedagógica) que são adquiridos pelo professor nas instituições próprias para a formação de professores; b) saberes disciplinares, que são os saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária, integrando-se à prática docente através da formação inicial e contínua; c) saberes curriculares, que são saberes correspondentes aos discursos, conteúdos, objetivos e métodos, e apresentam-se sob a forma de programas escolares aprendidos e aplicados pelo professor; d) saberes experienciais ou práticos, que são aqueles que o professor mobiliza no exercício de suas funções e da prática na sala de aula, baseando-se no cotidiano e no contexto de seu meio. Para o autor, os saberes experienciais:

Surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua prática. Neste sentido, os saberes experiências não são como os demais, são formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas na prática e na experiência (TARDIF, 2002, p.54).

Através desta afirmação, o autor demonstra quão significativa é a confluência entre os saberes denominados por ele para a prática dos professores, ratificando a importância de tomar consciência da experiência e refletir sobre esta, analisando o porquê e o como, o que poderá possibilitar que esta reflexão resulte em mudanças.

No entendimento de Bondía (2002), o saber da experiência é um saber particular, sendo que a experiência não é simplesmente o que acontece, mas o que atinge o sujeito de alguma forma, não podendo este se separar do indivíduo que vivencia determinada situação. Para o autor, a experiência do indivíduo é intransferível. O acontecimento pode ser comum, mas a experiência é singular e

impossível de ser repetida. Essa experiência pode se transformar em conhecimento para outro sujeito a partir do momento em que é revivida, sistematizada, através do resgate proporcionado pela memória, revelado por meio da escrita ou da oralidade. Isso leva à concretização da idéia de que as experiências individuais entram em fusão com os elementos externos que remontam o cotidiano e que fazem com que a realidade no contexto educacional esteja sempre em mutação, gerando a partir disso conhecimento.

Neste sentido, vem ao encontro à idéia de Pacheco (1995 “b”) quanto ao conhecimento prático, onde os modos pessoais e profissionais se fundem, resultando em ações que se caracterizam pelas idéias de: a) reconstrução, b) singularidade, c) contextualização, d) intersubjetividade.

A reconstrução é um conhecimento que se origina na experiência ou o que o professor faz como objetivo de guiar sua ação. A singularidade diz respeito à individualidade, ou seja, a capacidade de buscar soluções frente a situações concretas. A contextualização tem por característica o recorte em uma atividade específica sob critérios e normas de interação. A intersubjetividade está inserida na subjetividade, mas possui um caráter objetivo em relação ao discurso partilhado por um grupo de professores.

É admissível compreender a conexão entre esses elementos, pois ligado à reconstrução está o aspecto transitório do processo educacional. Neste, os professores devem ser receptivos para a solução de possíveis problemas inerentes ao cotidiano de sua prática educativa. Por sua vez, esta possui um caráter singular, variando de um professor a outro devido às características pessoais e aos diferentes contextos em que estão imersos.

Mas, é importante considerar que o conhecimento dos professores não é somente acadêmico, racional, nem tampouco somente experiencial, porém é um saber que consiste em conduzir a informação disponível e adequá-la, estrategicamente, ao contexto da situação formativa em que se situam, a cada instante, os objetivos traçados. É um saber agir em situação (ALARCÃO, 2003).

Pensar na relação corpo-voz, mediando a relação professor, aluno e conhecimento, significa pensar conjuntamente esses elementos e não fragmentá-los,

já que as características pessoais reveladas pelo sujeito, através de suas ações convencionam-se como marca registrada, construindo sua identidade. Nóvoa (1992) aponta que a maneira do professor ensinar está atrelada diretamente aos seus referenciais, ou seja, às suas construções pessoais. Este processo sofre influência de todo o contexto, refletido na maneira de agir do professor, nos comportamentos manifestados nas mais diversas situações.

Perrenoud (2002) aponta que a reflexão sobre a ação jamais será simples, devido ao fato de termos que questionar a parte de nós mesmos que conhecemos e assumimos. Desta forma, é ainda mais difícil ampliar a reflexão à parte pré-reflexiva ou inconsciente da ação. O autor argumenta que a tomada de consciência se confronta com a fragilidade da própria ação e dos esquemas nela implícitos.

Essa temática sugere um olhar mais atento aos aspectos da prática profissional. Recorremos novamente às concepções de Schon (2000). Para este autor, o conhecimento prático se traduz por aquilo que um profissional da prática sabe quando realiza uma ação e esta possui um caráter improvisacional. Esta relação que se estabelece entre o profissional prático e a situação é um saber que está na ação.

Com relação às teorias de Schön, Pimenta (1999) pontua as situações de incerteza, singularidade e conflito que permeiam a prática do professor, a qual constitui-se em um momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização da prática bem como o reconhecimento do conhecimento tácito presente nas soluções encontradas pelos profissionais. Neste sentido, Schön utiliza o termo talento artístico profissional para referendar os tipos de competência que os profissionais articulam em determinadas situações de sua prática, que são únicas e imprevisíveis. O autor chama a atenção de que essas competências não dependem da capacidade do sujeito de descrever o que sabe fazer ou considerar, conscientemente, o conhecimento que as ações deste revelam.

Refletindo sobre a teoria de Schon, Alarcão (1996) comenta que esta competência artística está colada à prática, o que faz com que o saber-fazer quase se aproxime da sensibilidade do artista. É esta competência que permite agir no inesperado, conhecimento inerente e simultâneo às suas ações completando o

conhecimento vindo da ciência e da técnica que o professor também deve dominar. Esta é por si só criativa, pois vem carregada de possibilidades de desenvolvimento de novas formas de utilizar saberes que o sujeito já possui e resultam na aquisição de outros.

Com base nesse contexto, Schön (2000) sugere a compreensão dos processos relacionados à prática pedagógica a partir de conceitos fundamentais: conhecer-na-ação, que são os conhecimentos tácitos, implícitos, interiorizados que fazem parte da ação quando executada. Quando tomados por novas situações, os profissionais criam, constróem novas soluções, sendo esse processo denominado reflexão-na-ação ou durante a ação. Outra etapa, também, está presente nesse processo, a reflexão sobre a ação, que ocorre após a ação ter sido realizada no intuito de avaliar, examinar reflexivamente sobre o que aconteceu no momento da prática pedagógica.

O conhecimento-na-ação bem como a reflexão-na-ação são processos possíveis de serem desenvolvidos sem que precise ser dito o que está sendo feito, considerando que profissionais com facilidade para improvisar, muitas vezes, não conseguem explicar o que fazem na realidade. Schön (2000) chama a atenção para o fato de que o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação estão implícitos no cotidiano, e que o ato de aprender uma prática profissional mobiliza novas maneiras de lidar com conhecimentos já internalizados. O conhecimento-na-ação é o arsenal de conhecimentos externados por intermédio das ações do sujeito, publicamente observáveis. A reflexão-na-ação tem um objetivo de cunho crítico, pois questiona a estrutura de pressupostos imbuídos no processo de conhecer-na-ação. Pode ser considerada como um processo autônomo ou auto-suficiente. Quando o professor reflete na e sobre a ação converte-se num pesquisador em sala de aula. (GOMEZ, 1998).

Reforçando os aspectos que envolvem a reflexão, Alarcão tece o seguinte comentário:

Quando refletimos sobre uma ação, uma atitude, um fenômeno, temos como objeto de reflexão a ação, a atitude, o fenômeno e queremos compreendê-los. Mas para compreendermos precisamos de os analisar a luz de referentes que lhe dêem sentido. Estes referentes são os saberes que já possuímos, fruto da experiência ou da informação, ou dos saberes à procura dos quais nos lançamos por imposição da necessidade de compreender a situação em estudo (ALARCÃO, 1996, p.179).

Pode-se considerar a reflexão como ato de desconstrução e reconstrução contínua. A partir de um fato ou situação vivenciada, a reflexão na ação poderá desconstruir e reconstruir valores, crenças a partir de saberes já internalizados pelo sujeito.

Sendo assim, considerando que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental são profissionais únicos na sala de aula, tornando-se referencial principal para os alunos com os quais trabalham, configuram-se, muitas vezes, em foco de identificação para eles. Acabam sendo receptores de muitos afetos, pois, além da imagem de mestre, recebem projeções de sentimentos de indivíduos diferentes, advindos de distintas realidades, com histórias de vida diferentes. Esse conjunto de fatores, aliados ao conhecimento pessoal como âncora do conhecimento prático (PACHECO, 1995 "a"), torna relevante o fato de os professores serem, então, agentes reflexivos da sua prática.

Destacamos que nem sempre essa prática é permeada por erros que geram desconforto, dificuldade, impotência, fracasso, já que situações que possuem essas características não são os únicos vetores da prática desses profissionais. O professor, também, pode ser levado à reflexão em momentos de empatia, momentos em que a aula acontece de forma positiva e satisfatória. A reflexão deve servir de impulso pela vontade de realizar seu trabalho da melhor forma possível, através do olhar sobre suas ações, na construção do conhecimento prático.

2 A INDISSOCIABILIDADE DO CORPO E DA VOZ NA DOCÊNCIA

2.1 Sobre o corpo

A pessoa sabe alguma coisa quando essa coisa passou através do corpo dessa pessoa; a coisa atravessou o movimento da pessoa, cansou o corpo, ocupou o tempo e a atenção da pessoa (TAVEIRA, 1988)

A partir do momento que o corpo é encarado como instrumento pertencente ao conhecimento prático do professor, elabora-se este capítulo com o intuito de pinçar pontos importantes sobre a influência determinante de aspectos sociais e culturais no processo de evolução do ser humano, na busca de compreender como essas influências se processam e se manifestam corporalmente.

Mencionar que a natureza do homem não é puramente biológica, mas também cultural, parece essencial à medida que procuramos investigar a percepção dos professores acerca do seu corpo e de sua voz na prática em sala de aula.

O sujeito ao nascer já está inserido em uma determinada cultura e contexto histórico. Ao longo do seu desenvolvimento, os elementos que o cercam vão se incorporando a ele, levando-o a simbolizar as experiências, ao mesmo tempo em que passa a desenvolver sentimentos em relação a pessoas e coisas e a agir em seu meio, transformando-o por intermédio de sua ação (GONÇALVES, 1997).

Na interação com o mundo, o indivíduo vai construindo sua personalidade, formando sua identidade pessoal. A partir do núcleo familiar, realizam-se as vivências

infantis, primeiro espaço no qual o mundo começa a se ampliar. Novas informações vão surgindo e reelaboram as experiências anteriores.

Essas experiências que se constituem da ação recíproca do homem e do mundo conferem ao homem sua forma peculiar de ser. Ao mesmo tempo, fornecem os elementos que delimitam seus diferentes mundos. Face a essa vivência, constrói sua identidade individual frente a uma multiplicidade de relações e funções, procurando estruturar suas experiências, de modo a assegurar a unidade pessoal. Isso não exclui a possibilidade de inúmeras contradições entre os modos de o homem atuar nos diferentes espaços que transita.

Então, o que caracteriza cada indivíduo é também resultado da atividade social, da cultura por ele mobilizada nas relações com o outro. Relação essa que é condição do homem estar no mundo e que é mediada também pelo corpo.

É necessário compreender o corpo do outro que está incluído nesse processo. Em suas teorias, Merleau Ponty (1971) indica que a corporeidade constitui-se como dimensão do homem ser/estar no mundo. Compreender essa dimensão significa a busca de uma vida essencialmente humana. Para o autor, o homem existe e deve ser visto de forma integral. Busca, assim, refletir sobre o fenômeno da percepção que encontra, na consciência, o sentido do corpo na relação homem-mundo. “A descoberta do corpo reflexivo e observável leva a crer que a experiência inicial do corpo consigo mesmo é uma experiência em propagação e se repete na relação com as coisas e com os outros” (MERLEAU PONTY, 1984, p.XI).

O cotidiano é cercado de diferentes corpos, que podem ser concebidos e analisados em seu processo de existência. Podemos resgatar, no decorrer dos séculos e através de civilizações, costumes, formas de pensar e perceber o mundo que produziram e produzem diferentes tipos de corpos. Se pensarmos nos indígenas e analisarmos a maneira como lidam com o corpo, as danças ritualísticas, as pinturas que imprimem determinados significados para eles, veremos que a relação que construíram com o corpo, devido à cultura, é completamente diferente da que temos.

Geertz (1989) desenvolveu uma linha de pensamento que vê o homem não como qualquer homem, mas como uma espécie particular discutindo o corpo como uma construção cultural, considerando que cada sociedade se expressa

diferentemente, por meio de corpos diferentes. Ilustrando essas colocações, podemos citar que, num festival de danças folclóricas, é possível ver, com clareza, as diferenças entre as sociedades por meio dos movimentos corporais ritmados, a formação dos grupos no palco, da postura dos dançarinos, da rigidez ou da soltura dos movimentos. (DAOLIO, 1995).

Existe uma gama de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, os quais definem o que é o corpo de maneiras variadas. Cada sociedade prima por elencar determinados atributos que configuram o que e como o homem deve ser tanto no aspecto intelectual quanto moral.

Por ser o corpo o meio de contato que está em primeiro plano, nele são inscritos regras, normas e valores de uma sociedade específica, fazendo com que cada sociedade o construa diferentemente, por ser produto da cultura e não pelas suas semelhanças biológicas universais (DAOLIO, 1995).

Fica evidente que o conjunto de posturas e movimentos corporais representa valores e princípios culturais. Isso implica que atuar no corpo envolve atuar sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido. O corpo aprende as ações culturais. Corpos de bailarinos, de atores, de professores, de alunos e inumeráveis corpos que evidenciam diferenças ou revelam semelhança. O corpo humano tem sido alvo de experimentações em diversas áreas do conhecimento ao longo da história.

Mencionando, primeiramente, estudos focados sob o olhar da antropologia, ressalto os estudos realizados por Pitta (1996). Esta autora traz à discussão a concepção de Paul Valery que admite o corpo enquanto espaço e tempo. Enquanto espaço, ele exerce o poder de: abrir, fechar, concentrar, circunscrever, ocupar, criar espaços, distâncias, etc. Enquanto tempo: pára, continua, espera, recorda, prevê, antecipa, precipita, cria durações. Isso traduz a capacidade que o corpo possui enquanto organismo dinâmico, de plasmar, representar, construir redes de comunicação no espaço que transita.

Alguns autores chamam a atenção para o fato de que o olhar para o corpo recaia somente sobre as questões orgânicas, deixando de valorizá-lo como um conjunto de significados passíveis de comunicar e expressar algo, inserido em

dinâmicas expressas e interpretativas sócio-culturais. Estamos integrados ao mundo por meio do corpo. O corpo se configura como fonte inesgotável de símbolos, é palco de produção e expressão de sentido (GONDENBERG, 2002).

Na opinião de Ramos (2006), o corpo também é um território expressivo. Mas não um território expressivo entre outros, mas sim, a origem de todos os outros.

Fica claro que o corpo ocupa lugar no espaço, constrói relações, faz-se único e, por mais que seja familiar, ele é, na mesma proporção, um enigma. Para Sant'Ana (2004, p.107): "entendê-lo é um eterno desafio, controlá-lo uma tarefa infinita. Frequentemente, vasculhado nunca com tudo totalmente compreendido".

A arte também se encarrega de se ocupar do corpo em alguns de seus segmentos. Zagonel (1992), no campo da música, compreende ser o corpo do instrumentista um prolongamento de seu instrumento, pois não somente as mãos o tocam, mas o corpo todo se manifesta a fim de conceber o som.

Os estudos de Balogh (1996) trazem um resgate de diferentes corpos na pintura, partindo das obras de Bacon com suas formas distorcidas e passando pelas extremamente volumosas retratadas em Botero. A análise de Oliveira (1996) parte da visão do artista que pinta e do corpo pintado por ele, alegando que o autor deixa sua marca pelo modo como a pintura é pintada.

O corpo como instrumento de trabalho, forma de expressão é o que se encontra no universo do ator. Este corpo é objeto de investigação e experimentações constantes, pois ele é fator determinante do envolvimento do espectador e da intensidade da relação teatral. O corpo é o próprio suporte do jogo teatral, tornou-se objeto de saberes e práticas sistemáticas.

O ator possui uma prática que coloca seu corpo em exercício transformando este num sistema metafórico a fim de provocar a imaginação do espectador. O corpo do ator é o intercessor de uma presença, pois considera-se que este carrega um personagem que, mesmo antes de pronunciar qualquer palavra, já comunica uma série de informações através de sua presença no espaço cênico. O corpo do ator é concebido na sua totalidade, aspecto que vem ao encontro de outras áreas do

conhecimento como, por exemplo, a Educação Física que concentra a atenção sobre o corpo na sua unidade, buscando a identidade do indivíduo “

Na Educação Física, é comum encontrar o termo corporeidade ou corporalidade que designa movimento, gesto, linguagem, presença e expressão criativa do corpo. Esta denominação oferece possibilidade de referir-se a corporeidade do professor, já que seu trabalho, ao ser colocado em prática, faz uso do corpo por meio do gestual e da voz.

Sobre a corporeidade do professor, encontram-se referências em Daolio (1995) que apresenta, através de sua obra “Da Cultura do Corpo”, uma preocupação em conceber os professores como seres sociais imersos numa dinâmica cultural, os quais possuem um universo de representações sobre o mundo, o corpo, a atividade física e a profissão que exercem. Esses fatores definem e orientam a atividade profissional. O autor afirma que é essencial considerar a ação dos professores, ligada a esse conjunto de representações e não como um dado isolado, pois o que os professores fazem é importante e significativo, tanto quanto a forma como eles justificam, explicam e buscam sentido naquilo que fazem (DAOLIO, 1995).

Aspectos relacionados à utilização do corpo e da voz são pontuados por Ventura (2004) no estudo apresentado sobre a prática do professor. A autora argumenta que os sinais corporais revelados pelo professor na sua prática desempenham um papel importante na atmosfera da classe, podendo exercer influência na aprendizagem dos alunos.

As pesquisas relacionadas acima são alguns exemplos de que o corpo vem sendo tema de estudos há muito tempo, com enfoques e objetivos variados, mostrando como cada cultura constrói sua própria imagem e tratamento de corpo, evidenciando as variações sociais e culturais. No entanto, independente deste fator, existe um ponto que é comum a todas as culturas: a existência do corpo como suporte do gesto.

Portanto, todas as culturas possuem, através de seus corpos, uma linguagem gestual, pois todo corpo é portador de gestos, ou seja, o gesto é universal com traços de subjetividade de quem o usa, independente da cultura a qual pertença.

Podemos estar com a intenção de dizer uma determinada coisa com o nosso corpo e o interlocutor que possui um outro repertório gestual entenderá outra.

Nesse sentido, encontram-se, nos estudos de Campelo (1996), fatores importantes que complementam as idéias que estão sendo apresentadas. Ela trabalha com a possibilidade do corpo enquanto texto². Para melhor elucidar esta afirmação a autora nos coloca:

Quando os homens se comunicam, lançam mão de todo um repertório: usam o corpo todo e todos os seus textos nele latentes ou manifestos participam de cada comunicação. Essas comunicações são os textos do corpo: gestos, com um sentido mais amplo do que apenas a movimentação de uma parte do corpo, ampliando para todo o texto do corpo que seja linguagem, desde um sutil franzir de sobrancelhas. Esses fatores canalizam esse estudo no sentido do desejo de investigar o repertório gestual, as significações que os professores atribuem ao próprio corpo na suas práticas diárias em sala de aula (CAMPELO, 1996, P.77).

Para esta autora, o corpo dentre todos os níveis de códigos que vivencia, é um complexo texto da cultura e a reflete e projeta. Portanto enquanto texto da cultura transcende a vida biológica, precedendo o nascimento do homem e indo além de sua morte. A vida biológica faz parte desse texto, mas não é a única via que deve ser considerada.

O corpo realiza sua história e armazena, ao mesmo tempo, a história que realiza. Está guardado neste corpo, depositário de tantas informações milenares, corpo-arquivo das culturas diversas, a história da passagem do homem pelo planeta terra (CAMPELO, 1996, p. 125).

Os textos do corpo (CAMPELO, 1996), traduzidos também pelos gestos, vão esculpindo e dando significado aos usos do corpo pelas pessoas ao longo de suas vidas. Este fator atribui ao homem uma personalidade corporal que o identifica como pessoa, situada cultural e historicamente.

² O texto decompõe-se em subtópicos [...], cada um pode ser examinado como independentemente organizado. As relações estruturais tornam-se uma característica determinada do texto no seu conjunto, dão ao texto o caráter de uma invariante (LOTMAN 1978 *apud* CAMPELO, 1996).

É possível agregar a essa idéia um dos vértices do pensamento de Assmann (1995), no qual defende não existir um corpo geral de todos, mas o corpo concreto de cada um. Então o sujeito não é, somente, o que sente e pensa consciente ou inconscientemente, mas tudo aquilo que está impresso no corpo como texto.

Greiner (2005) traz como contribuição a essa temática o corpo visto com dramaturgia. Essa dramaturgia ³não se traduz por um corpo performático, ou com objetivo de se constituir artístico, mas é um corpo cotidiano habitado por muitos significados a partir da sua presença.

Os pressupostos acima sugerem pensar no corpo imbuído de vontade, desejos e intencionalidades que podem ser refletidos também por intermédio do gestual.

O corpo é visível e concreto. Ele é singular, não só devido ao que lhe constitui fisicamente, mas pelos olhares, gestos, pelo que compartilha com outros corpos. Essas particularidades fazem com que a mobilidade humana torne-se significativa a partir de sua própria presença corporal, pois a presença do homem no mundo é expressiva, falante, não podendo ser apenas física como um simples objeto.

2.2 Sobre a voz

A escrita permanece e estanca; a voz fervilha. Uma se contém e se conserva; a outra desaba e se destrói. A primeira convence, a segunda apela. A escrita capitaliza o que a voz dissipa; ergue muralhas contra os domínios da outra.

Fecha-se em seu espaço, comprime o tempo, fragmenta-o, força-o a se estender na direção do passado e do futuro, do paraíso e da utopia. Emergindo no espaço ilimitado, a voz é puro presente, sem rubrica, sem sinal de reconhecimento cronológico: violência pura.

(Paul Zumthor - Introducción à la poésie orale)

³ Dramaturgia: Técnica (ou a poética) da arte dramática. Estabelece os princípios da construção da obra teatral. Ligada à representação do texto (PAVIS, 1999).

Faz-se necessário, antes mesmo de falar sobre a voz e suas relações com o homem, relatar sobre a produção da voz no corpo humano para que, depois, possamos discutir e argumentar a respeito de suas funções.

A voz é um elemento construído no corpo. Para que seja emitida depende da passagem da respiração através das pregas vocais, na garganta, que cria as vibrações que são reconhecidas como uma voz individual. A respiração tem sua existência nos pulmões, que se estendem até a metade do dorso. A musculatura da respiração é entretecida em torno da caixa das costelas, continuando por baixo dos pulmões, no diafragma, conectando-se com a coluna vertebral e enraizando-se profundamente na pélvis. Pode-se dizer que o corpo respira, pois se o som da voz é gerado por processos físicos, os músculos internos do corpo são receptores dos impulsos sensíveis do cérebro, que criam a fala (LOPES, 1997).

Fisiologicamente, a voz é o movimento vibratório das pregas vocais produzido pela coluna aérea ascendente que, transformado em som, se amplia nas cavidades de ressonância. As pregas vocais são duas, localizadas dos lados direito e esquerdo da laringe.

Gómez (1980) considera que o sistema fonatório tem, na laringe, seu órgão principal, situa-se na região mediana do pescoço, comunicando-se superiormente com a faringe, e na parte superior, com a traquéia, desempenhando a função primária de proteção das vias aérea inferiores através da ação reflexa esfinteriana contra a entrada de corpos estranhos e a função secundária da fonação e do canto.

O sistema ressonantal é fundamental, pois sem ele a voz produzida na laringe não seria audível, não havendo intensidade suficiente para a produção do som. As estruturas desse sistema, localizadas acima da laringe provocam modificações na qualidade e intensidade da voz, tornando-a audível.

As características anatômicas de cada ser humano são essenciais para o tipo de som produzido pela voz. Esse fator depende do tamanho das pregas vocais, da conformação óssea e muscular da face bem como das cavidades de ressonância.

As características psico-emocionais dos seres humanos, da mesma forma, incidem para formar esse conjunto de significados que a voz representa. As

condições emocionais e físicas irão influenciar na produção da voz. O fator cronológico também deve ser considerado, pois as modificações que este imprime sobre o corpo humano no decorrer dos anos resultarão em alterações na voz. Mesmo as possibilidades da voz tendo a capacidade de transcender o tempo com sua carga emocional plena de significados, ainda, assim, ela é parte de um corpo: fisicamente ela está sujeita ao envelhecimento.

Esses fatores dizem respeito principalmente às profissões que utilizam a voz na sua prática. O professor, o ator, o cantor são alguns exemplos inseridos nesse elenco onde figuram tantos outros profissionais que fazem da voz seu principal instrumento de trabalho.

Em relação à voz do professor, sabemos de sua necessidade na prática de sua profissão. Por isso, importa lembrar que estudos sobre a voz vêm ocupando espaço através de pesquisas que se encarregam de discutir as causas, características relacionadas à voz do professor. Ressalto a pesquisa de Tomazzetti (2003) que investigou a voz de professores de anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisadora aborda a voz enquanto instrumento mediador da prática pedagógica, salientando a importância que esta possui na prática desses profissionais. Como resultado foi constatado o uso incorreto da voz, os danos causados após longos anos de profissão decorrente da falta de conhecimento que os professores possuem acerca deste assunto.

Essas idéias ajudam a fomentar a questão da voz ser agente articulador da relação professor-aluno em sala de aula. A palavra constrói uma mensagem, representa uma idéia e a voz é uma das responsáveis, talvez o veículo mais imediato que transporta essa idéia. O termo oralidade é bastante usado no que se refere à capacidade de falar bem, de comunicar de forma clara, tornando o assunto vigente interessante. Neste sentido, é coerente trazer as contribuições de outros autores.

Paul Zumthor, pesquisador das tradições orais, medievalistas e romancistas, estudioso da voz humana, substitui o termo oralidade por vocalidade, pois para ele “vocalidade é a historicidade de uma voz: seu uso” (ZUMTHOR 1993, p.09). Para este autor, a voz é a matriz do imaginário, das concepções cósmicas, cujo primeiro eixo de referência será o Eu (ZUMTHOR, 1993).

Partindo da citação acima, podemos tomar como exemplo o desenvolvimento de uma criança e suas primeiras experiências com a voz. Quando começa a emitir os primeiros sons há o prazer em articular os balbucios e, mais tarde, as palavras por meio das quais sua voz ressoa. Essa primeira articulação das palavras é anterior à fala, quando a palavra sucede ao balbucio, antes de formar a frase propriamente dita. Esse processo é pleno de sentido, o brincar com as palavras é altamente um processo de descoberta.

As ressonâncias da voz criam, sugerem imagens. É um elemento audível, não visual, mas que pode esboçar, revelar sentimentos. Entende-se que o uso da voz está impregnado de história, de referenciais, de um arsenal de experiências adquiridas, vividas pelo sujeito que fazem parte da sua característica pessoal.

No universo do ator, conhecemos através da história do Teatro Grego que o virtuosismo vocal dos atores era fator determinante. Os atores deveriam dominar três tipos de fala, com técnicas semelhantes ao canto: a dicção falada ou *catalogué*, o canto propriamente dito ou *melos* e entre esses dois modos a *paracatalogué*, espécie de salmo agudo com acompanhamento de flauta (ROUBINE, 1990).

A voz é elemento importante se for pensada não apenas como um conjunto de sons emitidos a fim de estabelecer a ponte para a comunicação, seja entre ator-platéia, seja entre as pessoas nos acontecimentos cotidianos. Mas pensar na voz pode se tornar instigante a partir do momento em que se tem a consciência de como ela pode atuar, que efeitos pode provocar em quem ouve dependendo dos sentidos que lhe conferimos. Isso ocorre pela intensidade, intenção, modulações que são impressas através da voz, podendo estes ser manifestos da emoção.

A palavra concretiza o intelecto. É possível dizer que a comunicação será tão ou mais eficiente quanto melhor essa interação acontecer.

A emoção da voz deve se conectar à mensagem, pois, no ato da comunicação, a forma é tão ou mais importante que o conteúdo. A emoção não reside na palavra, mas na forma como ela é pronunciada.

No caso do professor, as diferentes tonalidades, ritmos, volume empregado à voz, conforme o que deseja enfatizar poderá estabelecer atmosferas relacionais entre

ele e o aluno (rigor, leveza, ludicidade etc.). Neste caso, a modulação da voz poderá funcionar, inclusive, como sinalização de maior ou menor ênfase em determinado aspecto do conteúdo.

2.3 Corpo-Voz: elementos indissociáveis na docência

Após apresentar considerações sobre o corpo referentes aos aspectos sociais e culturais e sobre a voz referindo algumas especificidades, bem como a menção a alguns estudos realizados sobre os mesmos, o presente tópico busca explorar a idéia guia desta pesquisa: o corpo e a voz como elementos indissociáveis, presentes no conhecimento prático do professor.

Ao observarmos uma pessoa à distância, mesmo sem ouvi-la falar, é possível saber algumas coisas sobre ela, notando seu modo de andar, de vestir, os objetos que carrega. Da mesma forma, isso também acontece ao ouvirmos a voz de alguém que não se pode ver a imagem. Por exemplo, ao telefone a impressão que temos ao ouvirmos a voz de outro nos permite, involuntariamente, formarmos uma imagem dessa pessoa a partir das características de sua voz. Os timbres, a cadência da fala são elementos que nos movem a construir essa imagem, mesmo que estereotipada, do sujeito que se comunica.

O corpo vivo do homem é gerador de inúmeros códigos que formam um complexo multifacetado de informações e que exige inúmeras leituras. Juntamente com esse corpo, existe a voz que é absolutamente individual e carregada de intenções e significados.

Campelo (1996) sustenta que o rosto (pelo menos em algumas culturas, como na ocidental, por exemplo) é a parte do corpo mais permitida para ser mostrada, sendo que as interdições aparentemente atuam menos, no sentido de que é uma área absolutamente demarcada pela cultura. Há tipos de olhares, assim como tipos de sorrisos e movimentos de boca que são proibidos em determinadas situações. O rosto é grande canal para a expressão das emoções. São máscaras do

rostro facilmente identificáveis que não são tão passíveis de reconhecimento quando ocorrem no resto do corpo.

Mesmo assim, a maioria das pessoas não se reconhece em seu rosto na profundidade de identificação com que se reconhece através de outros códigos, tais como: a família, o grupo social, a profissão, seus hobbies. Isso quer dizer que esses fatores são sinalizadores da individualidade do próprio corpo (GREINER, 2005).

Ao lançar um olhar mais atento, é possível perceber que os gestos, muitas vezes, vêm acompanhados de sons vocais que são conseqüências destes, ou são produzidos para ilustrar ou enfatizar algo. Observando tais afirmações, entendemos que gesto e som estão interligados. Então, corpo e voz estão intimamente ligados. As produções ou a escuta de um som, muitas vezes, passam pelo gesto ou surgem concomitantes a ele.

O gesto não se limita a uma função técnica de produção de som, vem a ser elemento fundamental no fenômeno de expressão vocal como produto de uma ação do corpo, pois não só as pregas vocais participam da produção sonora, mas os diversos músculos do aparelho respiratório e do corpo. Mesmo que as pessoas, de um modo geral, utilizem o corpo e a voz no ato da comunicação, não percebem como isso ocorre e as influências que podem causar ou não nas relações que estabelecem nos espaços que intervêm. Portanto, da mesma forma, é comum que os professores, em meio às variadas situações que envolvem a sua prática, não percebam a influência da utilização do corpo e da voz na sala de aula.

Pensando na ação do professor é coerente afirmar que os gestos desempenham um papel importante na atmosfera da sala de aula, considerando que o aluno percebe o professor como um corpo móvel, visual e tátil. Um corpo com tendência a ocupar o espaço sem perder contato com seu ponto de partida, o que cria, no imaginário do aluno, a idéia de que, assim como a voz, o corpo do professor está em toda a sala.

A tensão provocada por alguma situação em sala de aula, a entonação e o movimento corporal do professor podem influenciar no interesse e atenção dos alunos. Mas, quando o professor hesita, demonstra insegurança em relação ao conteúdo em questão ou insegurança com relação a alguma situação problemática

da aula, os alunos poderão sentir, e a reação deles frente a isso poderá influenciar na ação do professor, deixando-o inseguro perante à turma.

Essas atitudes corporais que formam o repertório gestual podem ser procedentes do estado psíquico do professor, mas, igualmente, do modo pelo qual este se vincula à comunicação do professor com o aluno. Ventura (2004, p.39) comenta que: “o professor que não está motivado transmitirá através de seu ‘envelope’ sonoro e gestual, os signos de fadiga, desinteresse ou incredulidade”.

Como reflexo do panorama descrito acima por Ventura, o desinteresse e o tédio, juntamente com a passividade e a falta de produção, denunciam a apatia de uma turma como resultado da inadequação da prática do professor. Fato que enfatiza idéias de que a inadequação da prática poderá também passar pelo viés do corpo e da voz.

De acordo com Perrenoud (2002), existe uma abordagem referente à formação do professor que diz respeito ao gesto profissional. Para esse autor, o gesto profissional é simbólico, o qual defende que sua eficácia depende do significado empregado pelo outro. Para o autor: “com certeza, a limpeza, a segurança, a precisão, a elegância dos gestos do professor, assim como sua voz, sua postura ou suas roupas, não são estranhas à sua presença em sala de aula e à forma como é realizada a relação pedagógica, porém as “gesticulações” do professor não esgotam sua prática” (Perrenoud, 2002, p. 144).

As palavras do autor nos indicam que o gestual utilizado pelo professor, por mais que seja considerável na sua prática, não pode ser automatizado em ações que possuam movimentos controlados ou coordenados. Como utilizar gestos é uma condição do homem, é quase impossível controlarmos, ainda mais em um processo singular e complexo com é o processo educacional.

Podemos concordar com as colocações do autor, porém mesmo que os gestuais ou os recursos vocais que o professor venha a utilizar não possam ser automatizados, é possível que o professor tenha conhecimento da sua própria ação e avalie sua conduta dentro das situações, pois a conduta humana poderá estar explícita nesse território quase desconhecido que é o corpo.

Gonçalves (2002) alerta que nossos corpos/organismos são entidades concretas que convivemos dia-a-dia, mesmo que, na maioria das vezes, não prestemos atenção nos sinais que eles nos emitem a todo o momento. Estão incluídos, nesse conjunto de fatores, os processos de aprendizagem. O autor faz uma crítica ao afirmar que:

Quando aprendermos que como sujeitos, somos uma mente e um corpo interagindo continuamente com o nosso ambiente e que a interação com este meio acontece mediada pelo nosso corpo, talvez a escola torne-se um verdadeiro laboratório de experiências produtivas de ensino-aprendizagem (GONÇALVES, 2002, p.350).

Pensando não só na relação entre as pessoas na sociedade, mas, especificamente, na relação professor-aluno, é necessário apontar que uma idéia para ser comunicada necessita mais do que palavras adequadas para ser verbalizada, pois a forma como a comunicação é articulada poderá influenciar positiva ou negativamente no objetivo que o professor deseja alcançar, seja ligada ao conteúdo ou não. A forma de comunicar poderá ser de tal maneira marcante, que, muitas vezes, um gesto emerge sem nenhum som, podendo se fazer valer e ser tão significativo quando acompanhado da palavra. Segundo o relato de Freire:

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento". Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que falo dele agora como se estivesse sido testemunhado hoje (FREIRE 1996, p.43).

Então o gesto, expresso pelo professor, pode configurar-se em instrumento de comunicação que estabelece através das redes de interações que cria com o aluno. Na opinião de Pain (apud COSTI, 2005, p.16), o corpo se afirma como protagonista na estrutura da aprendizagem propriamente dita, as vivências do sujeito

se traduzem num templo de modalidades comportamentais, que são os hábitos da ação e da reação.

As considerações da autora levam a perceber uma estreita relação com as questões abordadas sobre o conhecimento prático, à medida que este considera como elemento central as experiências pessoais do sujeito. As experiências do professor poderão, então, retratar-se enquanto expressão no ato de comunicar, tornando-se elementos mediadores na estruturação do conhecimento prático do professor.

Outros autores também chamam a atenção para as relações do corpo com a aprendizagem. Franco e Moraes (2002) apontam que, nos processos de aprendizagem, é o corpo inteiro que entra em funcionamento e não suas instâncias separadamente. A totalidade dos planos da afetividade, da psicomotricidade e da inteligência está envolvida simultânea e permanentemente na aprendizagem. Os referidos autores comentam que uma das conseqüências da visão redutora da inteligência é a valorização da memória e das faculdades lógicas, vistas como separadas do corpo. Na escola, segundo eles, o corpo é freqüentemente negado, recalçado.

Nestas perspectivas, Assmann (2001) articula seu pensamento no sentido da corporeidade na perspectiva da educação, ao entender a conexão fundamental existente entre motricidade e educação e o papel fundamental que a mesma exerce na aprendizagem. O autor afirma que o conhecimento se instala como um aprender mediado por movimentos internos e externos da corporeidade viva. Defende que toda aprendizagem tem um registro corporal. Por isso, o corpo que aprende é a referência importante de toda aprendizagem.

Reforçando esta idéia, Franco e Moraes (2002) comentam sobre a supervalorização da visão no ambiente escolar. Afirmam que, na sociedade em geral, esta apresenta-se como principal componente sensorial, deixando de lado os demais sistemas perceptivos. Em virtude disso: “Há espaços na escola não adequadamente valorizados: a dimensão corporal (o movimento) e o espaço sonoro (a fala)”. (FRANCO e MORAES, 2002, p. 328).

Em detrimento disto, os mesmos autores advertem sobre a importância da estimulação para a comunicação oral, a fala e a escuta. Geralmente, na escola, os alunos ouvem, escrevem e pouco falam com os outros e para os outros, situação na qual, ainda, está submetido à permissão do professor e, na maioria das vezes, é relegada à indisciplina e desordem.

Se o corpo todo participa dos processos de aprendizagem, o corpo também pode ser um elemento mediador da relação professor-aluno e conhecimento. Para tanto, faz-se necessário que o professor, para bem estimular seus alunos quanto ao desenvolvimento da comunicação oral e corporal, também tenha consciência das possibilidades que seu corpo e sua voz enquanto elementos comunicantes oferecem e podem se constituir como fortes aliados na aprendizagem.

Frente a isso, é imprescindível recorrer ao conceito de mediação criado por Vygotski (1989), autor de origem russa que vem a ser um dos expoentes a tratar sobre o desenvolvimento humano.

A teoria de Vygotsky possui caráter histórico-cultural. O autor, ao se referir ao desenvolvimento humano, coloca o componente sócio-cultural em primeiro plano em relação ao processo biológico-natural (fisiológico).

Dessa forma, denomina como funções psicológicas superiores os elementos de intermediação entre a atividade humana e o mundo e, numa perspectiva social, compreende-as como essencialmente humanas. Essas funções são determinadas pelo uso dos instrumentos e os signos.

Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, direcionados ao mundo exterior, cuja função é de suscitar mudanças nos objetos. Já os signos se traduzem por qualquer tipo de símbolo convencional como a linguagem, a escrita, entre outros. Esses são instrumentos psicológicos por natureza, que são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo, mediatizando o pensamento e o próprio processo social (ISAÍÁ, 1999).

Por esse viés compreendemos, então, que o caráter mediado faz parte do desenvolvimento humano, o qual atua por meio de estímulos auxiliares para resolver alguma tarefa. O homem via atividade instrumental, ao transformar o meio físico e

social em que se encontra também se transforma. A atividade instrumental é entendida como unidade que preserva as propriedades do todo, compreendendo tanto o indivíduo quanto o meio físico-social em interação recíproca.

Então, os instrumentos mediadores são produtos da atividade social humana e são historicamente construídos, os quais não são herdados, mas tornados próprios ativamente, através de cada novo integrante da cultura pelos vínculos que estabelece com os outros e com o meio.

A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas.

De acordo com a teoria de Vygotsky, o contato do homem com o mundo não é direto, mas, sim, marcado por aquilo que significamos desse próprio mundo, pelas experiências vivenciadas, pela história de vida dos sujeitos (ZANELLA, 2001).

Refletindo sobre ação do corpo e da voz na comunicação e as influências que podem suscitar nos sujeitos que dela participam, pode-se afirmar que quem comunica poderá deixar o seu discurso cansativo e desinteressante, da mesma forma como pode pontuar, salientar através do gestual e das diferentes entonações produzidas pela voz, pontos importantes do assunto abordado.

No ato de comunicar, a gestualidade não é imperceptível, pelo contrário, poderá camuflar ou revelar uma série de fatores que poderão comprometer o sujeito que comunica, pois os gestos são utilizados no intuito de tornar a comunicação mais eficaz. Então: “Os gestos utilizados pelo professor devem ser coerentes com o contexto, os quais implicam em transmissão de significados e estes devem ser apreendidos pelo outro que participa do processo”. (WOODS apud NÓVOA, 1995, p.132).

O professor dos anos iniciais é uma figura única na sala de aula, é, na maioria das vezes, o foco central para os alunos. Pensando nisso, suas atitudes, seus comportamentos perante a classe são vistos com uma “lente de aumento”, na qual a coerência das suas atitudes em relação ao contexto está marcadamente presente nos atos e palavras, nas formas como se expressa.

É viável ressaltar que, normalmente, o professor articula o gesto juntamente com a voz, pois são elementos que se interpenetram, o que indica que há uma visualidade embutida na voz, que permite que o que está sendo dito, muitas vezes, possa estar sendo imaginado e revelado em ações do corpo.

No contexto educacional, esse fator pode ser auxiliar para a aprendizagem, pois poderá mobilizar mecanismos relacionados à memória. Ainda: “Há na linguagem falada elementos “infraverbais⁴” cuja importância é capital. São elementos afetivos e emocionais situados em estreita relação com as tensões tônicas ⁵do corpo inteiro” (FRANCO e MORAES, 2002, p. 331).

Compreendemos então, que as tensões e emoções mobilizadas pelo homem a partir de um corpo que pensa, por seus músculos, nervos, ligamentos, ossos, células formam uma rede inteligente que age de uma forma global no qual a fala também poderá sofrer modificações.

Para esses autores, o sistema educacional não possui, ainda, a dimensão real do significado da construção da subjetividade do sujeito por meio da comunicação que articula com o seu próprio corpo e com a sua linguagem, quer isso ocorra numa emissão vocal ou numa ação sobre um objeto. O som, assim como o gesto, é a emissão simbólica do sujeito no espaço.

Para COSTI (2005, p.14): “o processo químico para que se estabeleçam conexões no cérebro e para que as necessárias associações ocorram depende de algumas variáveis, que podem ser desencadeadas pelo professor”. É possível afirmar que estas conexões articuladas pelo professor sejam possibilitadas também pelo corpo e a voz. Neste contexto, vale buscar apoio teórico em outra área do conhecimento que reconhece a relação corpo-voz como complementar.

No universo do ator, uma das questões, ainda hoje, discutidas diz respeito à voz sendo subordinada à naturalidade, embora sua dimensão ideológica seja conhecida e sempre denunciada, pois o que impressiona, na maioria das vezes, é

⁴Entende-se por infraverbais, palavras que estão submersas ao texto principal. Em teatro se chama sub-texto. O que está por trás da palavra.

⁵ Tensões tônicas são tensões do corpo. Refere-se ao tônus do corpo, força concentrada em determinadas partes do corpo (PAVIS, 1999).

exatamente o caráter não natural que a voz pode assumir, dependendo do que é exigido deste, para interpretação do personagem.

O ator precisa modular sua voz e controlar a sua colocação, através da respiração correta ao fim que se destina, podendo entrar em cena de formas variadas. Conjuntamente com essa voz, existe a ação de um determinado corpo que se concretizam cenicamente em um personagem. A articulação dos sons, o colorido das entonações, a clareza, a sincronia entre os sentidos e os sentimentos, tudo isso e outros elementos como cenário, figurino e iluminação devem constituir um diálogo coeso entre o dizer, sentir e mover (corpo, voz e sentimento).

Abordar sobre o corpo no teatro leva ao gesto, e a voz entra como um terceiro elemento completando a performance do ator. Portanto vale lembrar que a linguagem gestual não se manifesta somente no trabalho do ator, mas é comum a todos os seres humanos, pois entendemos o corpo como território de referências histórico-sociais e culturais, e esses fatores determinam essas particularidades referentes à linguagem gestual.

Em relação ao professor no seu espaço de trabalho, podemos dizer que, embora no ato de sua prática utilize-se da voz, praticamente, durante todo o tempo que está em sala de aula, há que se levar em conta que ele não é só voz. É um corpo localizado no espaço, que possui uma linguagem própria, adquirida culturalmente, conseqüência da bagagem pessoal que possui e das relações traçadas na sua trajetória de vida. Então, poderá criar universos, aproximar ou repelir, estabelecer proximidades ou afastamentos através da maneira que seu corpo se expressa enquanto fala e a maneira como coloca sua voz enquanto conduz seu corpo no ambiente.

Esses pressupostos sugerem pensar no corpo através de uma imagem global, detentora de uma voz que o torna completamente individual, configurando-se num corpo dotado de autonomia e espacialidade. Esses fatores permitem percepções relacionadas às realidades que lhe competem. Com isso o corpo do professor pode ser visto sob a perspectiva do espaço que atua. Além do contexto educacional outras áreas do conhecimento reconhecem o corpo e a voz como elementos indissociáveis. Para Paul Zumthor (1998), vocalidade é o uso da voz em diferentes culturas,

momentos históricos, nas mais diversas expressões humanas. (MAUSS 1979 apud DAOLIO, 1995, p.45), define as técnicas corporais como as maneiras que os indivíduos, sociedade por sociedade, cotidianamente sabem servir-se de seus corpos. Complementando essa idéia, Farias (2001) relata sobre a importância de relacionar o gesto com o contexto que o mesmo ocorre, vindo ao encontro das afirmações de Woods (1992) referidas anteriormente. Lopes (2004) comenta a importância da articulação para clareza do discurso, diretamente relacionado ao desejo de comunicar, onde a voz deve revelar aquele que fala e não apenas a sua voz. Para Fonseca:

O uso da voz cria os intervalos entre os corpos, intervalos que dão início aos espaços e fenômenos transicionais, que no desenvolvimento do sujeito, serão sucedidos pelas experiências culturais, ou seja, por toda criatividade humana compartilhada (FONSECA, 1998, p. 99).

A autora reforça a capacidade da voz estabelecer relações, expressar significados pela sua modulação, criando climas, atmosferas e ritmos efetivos.

Portanto todas essas considerações relatadas vêm ao encontro dos elementos que envolvem o conhecimento prático do professor. Conhecimento prático tomado como um saber que engloba atitudes, valores, formas de agir e pensar, de construir relações que envolvem o professor, resultando em uma marca pessoal que identifica sua maneira de agir em sala de aula, tomar decisões, de criar situações de aprendizagem.

A infra-estrutura de uma sala de aula, assim como o número de alunos existentes são fatores que podem influenciar na prática do professor. Se o professor possui uma turma com muitos alunos, o atendimento individual, certamente, será prejudicado, situação que é comum, principalmente, nos primeiros anos do ensino fundamental. Tem-se conhecimento que, na nossa realidade, muitas vezes, uma boa infra-estrutura com salas amplas e condições climáticas adequadas é relegada às escolas particulares.

Essa não é a realidade de muitos professores, e isso influencia na mobilidade que é permitida a ele neste espaço. As dimensões, as disposições de cadeiras e

classes, a distância entre ele e os alunos são fatores que poderão influenciar a atividade do professor em relação ao seu corpo quanto à mobilidade que lhe é permitida, e a sua voz quanto à energia e intensidade que precisa despende para se comunicar, conforme o espaço da sala de aula.

O conhecimento prático e os elementos envolvidos nele fazem com que a relação corpo-voz possa ser tratada como condição *sine qua non* na comunicação estabelecida entre professor-aluno, possibilitando a reflexão quanto a sua relevância no contexto sala de aula.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

3.1 Pesquisa qualitativa

Investigar a relação corpo-voz de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e a percepção que eles possuem sobre esses elementos, comporta a construção de uma metodologia que venha ao encontro das necessidades que a própria pesquisa implica. Devido à natureza desse tipo de trabalho que lida com o comportamento, com as atitudes dos professores, optou-se pela investigação de cunho qualitativo.

De acordo com Minayo (1999), este tipo de pesquisa diz respeito a um universo que não pode ser exclusivamente quantificado, ou seja, reduzido à operacionalização de variáveis. Para a autora, este contexto está imerso em “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (p. 21).

A pesquisa qualitativa caracteriza-se como uma pesquisa detentora de caráter mais humano, social e contextualizado, permite investigar o sujeito em sua totalidade, englobando complexidade e contextualização do universo em que o mesmo está inserido.

Para Cook e Richard (1986), o enfoque qualitativo é válido quando se espera compreender o comportamento dos sujeitos implicados no processo, onde o objetivo é captar o próprio processo em sua totalidade, suas interações e significados entre os sujeitos, e desses com o meio, considerando variáveis imprevistas suscetíveis a acontecer.

Pacheco (1995 “a”) considera que a abordagem qualitativa proporciona ao pesquisador em educação um conhecimento intrínseco aos próprios conhecimentos, o que possibilita uma melhor compreensão do real, com a subjetividade que estará sempre presente, pela conjugação do rigor e da objetividade na recolha, análise e interpretação dos dados.

Por conta de a pesquisa delinear também questões sobre o conhecimento prático na ação dos professores, ponderamos algumas considerações relativas a este tipo de investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, no caso a escola, de modo que o investigador se traduz como o instrumento principal, pois este, no intuito de melhor desenvolver o que está proposto, freqüenta os locais de estudo por haver preocupação com o contexto investigado, entendendo que as ações podem ser mais bem compreendidas se observadas no ambiente que se originam.

Dessa forma, ao pensar na percepção que os professores têm acerca de suas atitudes corporais, de como eles utilizam seu repertório gestual e vocal na sala de aula, não resta dúvida de que é necessário o pesquisador estar presente no contexto no qual atuam esses professores. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.48): “Para o investigador qualitativo divorciar a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”.

Os mesmos autores afirmam que o objetivo do investigador qualitativo deve ser o de compreender melhor o comportamento e a experiência humanos. Tentar compreender o processo mediante o qual as pessoas constróem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados. Neste caso, é conveniente estar atento para a complexidade entre o sujeito e o meio ao qual pertence.

Considerando que o conhecimento prático do professor é pessoal e que a intenção é investigar um grupo de professores, optei pela abordagem de estudos multicaseos, que, segundo Triviños (1987), este tipo de estudo caracteriza-se pela escolha do pesquisador em trabalhar com dois ou mais sujeitos, organizações, etc., no qual cada caso conserva seu caráter particular.

Esta opção pelos estudos de caso, nesta pesquisa, não tem intenção de comparar os casos e, sim, detectar, reconhecer pontos relevantes das questões implicadas no corpo e na voz em professoras de diferentes séries, que trabalham com faixas etárias diferentes.

Na opinião de Ludke e André (1986), “os estudos de caso preservam a particularidade e a singularidade de cada um, sem visar à generalização ou comparação dos resultados, confidencialidade e a acessibilidade”.

Para Stake (1999), o estudo de caso abrange as particularidades e a complexidade de um caso singular, a fim de compreender sua atividade em circunstâncias importantes. Classifica-os como: Estudo intrínseco de casos, quando somos obrigados a tomar o caso como fonte de estudo. Trata-se de um caso pré-estabelecido. Estudos instrumentais de casos, quando possuímos um caso geral e precisamos entender a questão através de um caso particular. O último é o que se identifica com a presente pesquisa, é o estudo coletivo de casos, quando precisamos de mais de um caso particular para compreendermos todo o processo em estudo.

O estudo de caso, na definição de Triviños (1987), é uma categoria de pesquisa que tem como objeto uma unidade que é analisada detalhadamente, à medida que a natureza e abrangência do estudo podem ser dadas por um sujeito, examinando suas condições de vida, por exemplo, ou na análise de uma turma de alunos. A complexidade do estudo de caso é determinada pelo apoio teórico que o investigador dispõe.

Para Pacheco (1995 “a”, p.75), são características dos estudos de caso: “a totalidade, a particularidade, a realidade, a participação, a negociação, os estudos multicasos, ou seja, o pesquisador lança mão de dois ou mais sujeitos, organizações, etc.”

O pesquisador deve estar atento ao processo dinâmico que envolve a pesquisa, à realidade que esta apresenta e ser sensível às alterações que podem ocorrer (LUNA, 2002).

3.2 Seleção dos professores e negociações com a escola

A procura pelas escolas começou no segundo semestre de 2006. Inicialmente, comecei procurando por escolas que fossem próximas a minha casa, pois, levando em conta a etapa que enfrentaria, posteriormente, com as filmagens. Pensei, então, que para carregar o equipamento necessário (filmadora e tripé), ficaria mais prático. As escolas que procurava, geralmente, eram estaduais por saber da dificuldade das escolas particulares aceitarem a introdução de pesquisas. Outro ponto por mim considerado era as professoras pertencerem à mesma escola, mas esse era um ponto passível de mudança.

Tinha consciência do grau de dificuldade que enfrentaria devido à questão da necessidade de filmar as professoras atuando em sala de aula, mesmo assim fui procurando as escolas que, inicialmente, eram mais acessíveis em receber pesquisadores. Esses contatos se deram, primeiramente, por telefone com a coordenadora das escolas, ocasião em que marcavam uma entrevista para que expusesse os objetivos da pesquisa.

Os critérios para seleção dos professores eram: 1) Interesse e disponibilidade em participar da pesquisa; 2) Estar atuando no ensino fundamental em diferentes séries dos anos iniciais.

Ao chegar às escolas procurava a coordenadora do ensino fundamental e expunha a idéia do projeto, quais eram os objetivos, enfim apresentava todas as informações que auxiliassem na argumentação da importância do estudo. Quase sempre as reações eram semelhantes. Todas as coordenadoras achavam a proposta muito interessante, e, até mesmo, os professores que estavam em volta, mas quando expunha que seria necessária a filmagem dos professores em atuação na sala de aula, sentia, imediatamente, a resistência das pessoas. Aconteceu certa vez, em uma escola, que a coordenadora estava muito empolgada com a possibilidade de realizar o trabalho, mas, ao conversar com as professoras, estas não se dispuseram a serem filmadas, alegando que a indisciplina das turmas era imensa e, com isso, as práticas de docência ficavam altamente comprometidas.

Estava seriamente pensando na possibilidade de excluir a filmagem mesmo sabendo que era parte essencial da pesquisa. Pensava em alternativas que pudessem possibilitar que os objetivos fossem alcançados. Mas não teria como analisar essas professoras a partir do olhar delas se elas não pudessem se ver atuando em sala de aula.

Fui então a uma escola estadual de ensino fundamental, afastada do centro da cidade. Pela dificuldade que estava encontrando, a proximidade entre a escola e a minha casa já estava em segundo plano. Esta escola já oferece há algum tempo disponibilidade para realização de trabalhos da UFSM, através dos estágios de graduandos dos cursos de Música e Pedagogia.

Essa intervenção foi feita pela diretora, que após entrar em contato com as professoras comunicou-me que teria como sujeitos de pesquisa: uma professora de 1ª série, uma de 3ª série e uma de 4ª série.

Posteriormente fui até a escola para uma reunião com as professoras, a fim de explicar o objetivo da pesquisa e tirar as dúvidas que fossem necessárias. Procurei esclarecer sobre a disponibilidade que seria necessária para a coleta de dados. Esclareci que seriam cumpridas três etapas: a observação, a entrevista semi-estruturada e a entrevista de estimulação de recordação, bem como quanto tempo cada etapa exigiria da dedicação delas.

Após todas entenderem as intenções da pesquisa e concordarem em participar, apresentei uma sugestão de cronograma para que pudessem escolher os melhores dias para iniciar o trabalho que, no caso, seria com as observações. Cumprida essa etapa, foram marcadas as observações. A coleta de dados começou uma semana depois.

Mesmo as professoras não demonstrando preocupação em serem identificadas, para a versão final da dissertação, optamos por batizá-las com nomes fictícios, livremente escolhidos por mim. Desta forma, as professoras colaboradoras serão tratadas por: Mariana, Glória e Luíza.

As professoras possuem entre 30 e 50 anos. A professora Mariana possui dezessete anos de magistério, a professora Glória, nove anos de magistério e a professora Luíza trinta e um anos de magistério.

A coleta dos dados foi realizada entre os meses de setembro de 2006 e janeiro de 2007.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Levando em conta que os recursos metodológicos de uma pesquisa devem captar tanto o pensamento quanto a ação dos professores investigados, pensamos que os instrumentos que coletariam esses dados deveriam dar conta dessa tarefa.

Para possibilitar o acesso ao pensamento e à ação das professoras, utilizei cinco técnicas de coleta de dados: a observação, o diário de campo, a entrevista semi-estruturada, a filmagem e a entrevista de estimulação de recordação, as quais serão detalhadas na seqüência.

Inicialmente, o esquema de observações foi organizado da seguinte forma: foram seis aulas observadas de cada professora, não necessariamente em uma seqüência de dias, sendo que três aulas de cada uma delas, foram gravadas em vídeo. A duração das observações era de uma hora e meia a duas horas. Geralmente abrangia a primeira parte da aula que antecede o intervalo (recreio).

Após as observações das três primeiras aulas de cada uma das professoras, e da gravação em vídeo das outras, foi feita a entrevista semi-estruturada, que foi realizada em um encontro com cada professora. Concluídas as entrevistas, parti para a entrevista de estimulação de recordação, realizada em dois encontros, por solicitação das próprias professoras.

3.3.1 A observação

Esta etapa é de suma importância durante a pesquisa, porque é a partir dela que se terá acesso ao trabalho prático dos professores. Por isso, um estudo com o objetivo de investigar o trabalho prático de professores precisa partir da aula propriamente dita.

Os conhecimentos práticos pessoais do professor fazem sentido na própria prática, porque são dirigidos pelas suas ações em sala de aula e para elas. Por isso, um estudo sobre esse tema precisa partir da própria aula, isto é, do contexto em que esses conhecimentos emergem e são utilizados pelo professor (BEINEKE, 2000, p.51).

A observação, segundo afirma Triviños (1987), “Não é simplesmente olhar. É destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais) algo especificamente prestando atenção em suas características” (TRIVIÑOS, 1987, p.153).

O autor acrescenta que é necessário o pesquisador estar em estado de alerta, pois cada comportamento, atitude, ou os próprios diálogos podem servir de base para idéias e hipóteses novas.

As observações referentes a essa pesquisa foram realizadas em seis aulas, em dias alternados conforme os horários das professoras. As observações ocorriam durante todo o primeiro período da aula, ou seja, em cada aula o tempo de permanência da pesquisadora era em média 1 hora e 30 minutos, ou seja, do início da aula até a hora do intervalo dos alunos (recreio). Muitas vezes, foi necessário desmarcar por situações de doença ou de algum evento na escola.

3.3.2 Entrevista semi-estruturada

A entrevista possibilita vínculos mais estreitos do pesquisador com o sujeito investigado. Para Mazzoti e Gewandsznajder (1998 p.168): "Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade". Pensando nesses aspectos, na característica da entrevista tratar do pesquisador e do sujeito frente a frente, o tipo de entrevista escolhida para a coleta de dados neste estudo é a entrevista semi-estruturada.

Ludke (1986) defende a vantagem da entrevista semi-estruturada sobre outras técnicas, ressaltando que esta "permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente como qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos" (p.34).

A entrevista semi-estruturada é defendida por Haguette (1987) como "um processo de interação social entre duas pessoas."

Para Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada é uma das mais importantes, pois, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o sujeito participante tenha liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Este tipo de entrevista possui um roteiro definido com antecedência, é constituído de uma série de perguntas que são feitas verbalmente dentro de uma ordem prevista, podendo sofrer acréscimos e alterações conforme o desenvolvimento da mesma. Então, o sujeito seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal traçado pelo investigador começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. Outro dado importante em relação à entrevista é quanto à sua duração. O tempo estipulado deve ter uma certa maleabilidade, pois há que se analisar o contexto que cerca o entrevistado e o teor do assunto em pauta. Triviños (1987) alerta que a entrevista não deve ultrapassar trinta minutos, pois se torna repetitiva e conseqüentemente empobrecida.

Nesta pesquisa, a entrevista semi-estruturada possuiu os seguintes temas (apêndice 1):

1 - O corpo na prática docente: enfocando esta temática, o objetivo foi conhecer o nível de consciência das professoras sobre o uso do corpo.

2 - A utilização da voz na prática docente: da mesma forma que o corpo, este tema foi abordado a fim de conhecer as concepções e algumas questões sobre a utilização da voz do professor em sala de aula.

3 - O corpo e a voz da professora em sala de aula: este tema tinha como objetivo saber se as professoras vêem o corpo e a voz como elementos independentes, e se/como elas percebem isso no momento da prática.

Durante a entrevista semi-estruturada, as professoras demonstravam na forma como falavam, através da emissão da voz, suas próprias crenças em relação à utilização do corpo e da voz. Era notável na expressão dos rostos, bem como na empolgação que empregavam em relação a determinados pontos durante a entrevista.

Um exemplo disso é quando eram perguntadas sobre a importância do corpo e da voz. Neste caso, a professora Glória, em determinado momento, expressou através do seu rosto que considera a voz mais importante que o corpo na sua prática. *“Eu nunca parei para analisar a questão corporal. Eu busco mais encima da voz que do corpo” (Glória, C2).*

Esse fato observado durante a entrevista semi-estruturada também auxiliou no momento da análise dos dados, por isso procurei transcrever as entrevistas, no máximo, um dia após elas terem sido feitas, para não me distanciar daquele momento que é rico não só pelo conteúdo, mas, também, pela maneira que as professoras se expressam corporalmente ao relatarem suas experiências docentes. Desta forma, considero a etapa da transcrição bastante delicada, pois é necessário muita atenção para reproduzir exatamente o que foi dito pelas professoras. No caso, usei um gravador de voz comum⁶, o que exigia maior cuidado, pois, no momento de

⁶ O gravador utilizado é um Panasonic, modelo RQ-L307, cuja mídia de gravação é fita cassete. É um modelo portátil, geralmente, utilizado por repórteres para gravação de entrevistas *in loco*.

transcrever, precisei rebobinar a fita e justamente aí que é preciso estar atento pra não correr o risco de perder o que foi dito.

. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas na própria escola em horários alternativos escolhidos pelas professoras. As entrevistas duravam de 30 à 40 minutos.

Cada estudo de caso possui um caderno contendo todos os dados coletados de cada sujeito, portanto: C1-professora Mariana; C2- professora Glória; C3- professora Luíza.

3.3.3 Filmagem das aulas

As filmagens feitas nas aulas foram fundamentais para a posterior análise dos dados, pois é a partir das imagens coletadas durante a prática das professoras que é possível realizar a entrevista de estimulação de recordação. Assim o professor recorda-se das situações vivenciadas em sala de aula e tenta analisar a sua prática (PACHECO, 1995, "a")

Das seis aulas observadas, três foram gravadas em vídeo. As gravações em vídeo foram necessárias para esta pesquisa, tendo em vista a utilização posterior na entrevista de estimulação de recordação. Esse procedimento é essencial à medida que a ação dos professores é parte importante e fundamental para conhecer as atitudes das professoras durante a prática, auxiliando no resgate das lembranças concernentes às situações de sala de aula. O registro das aulas em vídeo é importante na pesquisa por possibilitar captar a totalidade daquele período que é registrado. Como desvantagem, contamos com a possibilidade de a presença da filmadora causar certo estranhamento na professora podendo bloquear, tirar a espontaneidade das suas atitudes na sala de aula. Em relação aos alunos, podem ficar mais agitados, movidos também pela curiosidade de verem o material que está sendo utilizado. Em uma das turmas (1ª série - profª. Luíza), isso ocorria logo no

início da aula, mas a situação era rapidamente contornada. Para este estudo, esse procedimento era essencial para análise posterior das professoras.

Para os registros das aulas em vídeo, foi utilizada uma câmera de vídeo, manipulada por mim. A fim de captar todos os momentos da aula, bem como toda a movimentação das professoras, a câmera foi colocada no fundo da sala de modo que aparecessem os alunos de costas e a professora de frente.

A câmera era fixada sobre um tripé, possibilitando a movimentação desta a fim de captar os deslocamentos da professora pela sala. Quanto ao ângulo da filmagem, como o foco principal era as professoras, por vezes, enquadrava a turma toda, abrangendo a professora de corpo inteiro, mas, muitas vezes, o ângulo era fechado para que pudesse captar as expressões do rosto e os gestos das professoras.

As aulas foram filmadas no horário das 13h30min às 15h45min.

3.3.4 Entrevista de estimulação de recordação

Levando em conta os aspectos que envolvem o estudo em questão, a entrevista de estimulação de recordação torna-se um instrumento de coleta de dados necessário e eficaz.

Este método consiste em estudar o modo como os professores tomam decisões e processam informações numa situação interativa. Como é impossível detectar o pensamento do professor, no momento da sua prática, devido à organização e do funcionamento, este método parece ser eficiente para que se possam atingir os objetivos (PACHECO, 1995 “a”).

A entrevista de estimulação de recordação é realizada a partir de imagens dos professores em atuação na sala de aula. Este processo exige que partes das

aulas observadas, no caso desta pesquisa foram três, sejam registradas em vídeo para posterior análise junto aos professores.

Um cuidado que o pesquisador deve ter nesse tipo de pesquisa, na opinião de Pacheco (1995 “a”), é a importância de o pesquisador saber escutar, saber responder e saber dar pistas, sem induzir as respostas e explorar a consistência e a coerência das idéias dos professores.

Nessas entrevistas foram abordadas questões relacionadas com os acontecimentos específicos de cada aula observada e filmada, não descartando a hipótese de surgirem questões a partir das aulas que estavam previamente planejadas.

As questões abordadas foram de caráter aberto. Por exemplo: “O que você pensa sobre sua aula?” e “Como você vê a utilização da sua voz nesse momento da aula?”. Além disso, orientei as professoras sobre a possibilidade de interromper a reprodução das imagens, caso sentissem a necessidade de comentar algo que estivessem percebendo e que fosse relevante.

O passo seguinte foi a análise feita, individualmente, com os sujeitos, e com a presença do pesquisador, resgatando a partir das imagens as situações vivenciadas com o intuito de compreender a prática de seu próprio discurso reflexivo e introspectivo, através de perguntas, previamente, formuladas.

Os horários e locais para a realização desta etapa da pesquisa foram delimitados pelas professoras. Considerei que seria uma etapa que precisariam dedicar mais tempo e disposição devido ao processo que envolve assistir às filmagens.

Como estava no final do ano letivo e as professoras encontravam-se bastante ocupadas, elas disponibilizaram dois dias para que fossem realizadas todas as entrevistas de estimulação de recordação. No primeiro dia, foi assistida a primeira aula e o tempo de duração foi em média 1 hora e 40 minutos. O segundo dia disponibilizado foi para assistir as duas aulas restantes, o que se tornou um pouco cansativo, mas como a opção foi feita pelas próprias professoras, tentei conduzir da

melhor forma. Um pequeno intervalo de 10 minutos foi concedido entre uma aula e outra.

O tempo de duração das entrevistas, neste segundo dia, foi 2 horas e meia. A análise das professoras referente à entrevista de estimulação de recordação foi registrada em gravador de voz e transcrita posteriormente. A professora Mariana ofereceu sua casa para a realização das mesmas. Com as demais professoras, as entrevistas foram feitas na escola.

Síntese dos procedimentos da coleta dos dados:

- a) Localização da escola e sondagem junto à coordenadora sobre as possíveis professoras que poderiam participar da pesquisa.
- b) Consulta às três professoras dispostas a participar da pesquisa quanto à disponibilidade para a realização das etapas necessárias, esclarecendo, principalmente, a utilização das filmagens e a garantia do sigilo das mesmas.
- c) Organização de uma grade de horários contendo a etapa inicial: observação.
- d) Início das observações das aulas de cada professora, sendo observada uma seqüência de seis aulas.
- e) Após a observação da terceira aula, foram iniciadas as entrevistas semi-estruturadas, utilizando um encontro com cada professora na própria escola.
- f) Iniciaram as filmagens das três aulas de cada professora. Foi filmada toda a primeira parte da aula, até o período do intervalo, que totaliza 1h e 40 min.
- g) Após esse período, foi organizada uma segunda grade de horários para a realização das entrevistas de estimulação de recordação.

Tanto nas entrevistas semi-estruturadas como nas entrevistas de estimulação de recordação, procurei não limitar nem intervir nas respostas das professoras, deixando-as expor suas idéias, fazer os comentários que achassem necessários sobre o que estavam assistindo. Também achei que seria importante que se sentissem à vontade e não interrogadas.

3.3.5 Diário de campo

Durante as observações, fez-se necessário que anotações fossem feitas das três aulas observadas de cada professora. Essas anotações foram de suma importância no momento de fazer a síntese das entrevistas, de relatar caso a caso. Nessas anotações estão contidas todas as impressões pessoais que tive durante as observações, com relação à atuação das professoras como, em alguns momentos, com relação às reações dos alunos, estas registradas com anotações por achar que seriam necessárias para complementar a percepção de alguma situação ocorrida na aula.

O diário de campo constitui-se do registro por escrito, com finalidade de descrever fenômenos físicos e sociais, bem como as explicações que poderão surgir a partir destas descrições com base na observação das situações em estudo (TRIVIÑO, 1987).

Portanto, considera-se importante para a pesquisa a descrição por escrito de todas as manifestações possíveis que o pesquisador possa captar e registrar (verbais, ações, atitudes, etc). Desse modo, minhas anotações contêm desde detalhes de expressões faciais das professoras em determinadas situações, até tipos de gestos utilizados durante a aula. Procurei cercar-me de todos os elementos que pudessem ser úteis no momento da análise dos dados coletados. Os registros eram feitos durante as observações de forma que o professor não percebesse o que estava sendo feito, a fim de não causar constrangimentos.

Ao final da coleta de dados, foi organizado um caderno para cada professora, contendo todas as entrevistas e, também, as anotações referentes ao diário de campo.

3.3.6 Tratamento dos dados

O quadro abaixo se refere ao tratamento que foi dado aos casos, para que possibilitasse chegar até as categorias de análise, para posteriormente, o entrelaçamento dos dados coletados com o referencial teórico. Desta forma, organizamos esse quadro a fim de sistematizar as informações e relacioná-las aos objetivos previamente traçados.

OBJETIVOS	ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	ENTREVISTA DE ESTIMULAÇÃO DE RECORDAÇÃO
1-Identificar como os professores utilizam o corpo e a voz no espaço de sala de aula.	Como você vê a interligação do corpo e da voz na prática docente?	O que você pensa sobre sua atuação nessa aula (primeiros 10 minutos)?
2- Conhecer algumas das motivações que medeiam formas gestuais utilizadas pelo professor	- Você lembra de alguma situação em que seu gestual ou a sua voz tenha repercutido de alguma forma nos alunos? - O que você pensa sobre a percepção dos alunos em relação a utilização do corpo e da voz?	- O que você pensa sobre sua atuação nessa aula? (primeiros 10 minutos)? - Você vê ligação entre seu gesto/ estado corporal e o que você estava falando? E o tom de sua voz? - Você acha que a forma como utilizou seu corpo e sua voz motivou os alunos?
3- Compreender o grau de consciência que os professores possuem da relação corpo-voz na realização do seu trabalho docente.	- Qual a importância da voz? - Qual a importância do corpo? - Qual a importância da voz na sala de aula? - E do corpo na sala de aula? - Você acha que o corpo e a voz estão interligados na prática docente?	- Como você vê a utilização da voz no decorrer da aula? - Como você vê a utilização do corpo no decorrer da aula? - Percebe alguma mudança no corpo ou na voz em algum momento?

4 AS CONCEPÇÕES DE CORPO E VOZ DAS PROFESSORAS: TRÊS ESTUDOS DE CASO

4.1 A história da Mariana: “*Me descobri professora por acaso*”

A primeira etapa da pesquisa constituía-se das observações e estas começaram pela professora Mariana.

Entrei na sala, apresentei-me à turma e falei sobre meu trabalho. Dirigi-me para o fundo e instalei-me, de caderno em punho, com olhos e ouvidos bem atentos para finalmente: observar e anotar freneticamente tudo que me chamava à atenção. (DC- Obs.1)

Dentro daquela sala verde, com janelas amplas, mostrou-se para mim uma professora com ótimo relacionamento com os alunos, descontraída para falar e se dirigir à turma. Naquela tarde, dispôs os doze alunos em semicírculo e iniciou sua aula contando a história da Revolução Farroupilha e, com gestos amplos e grande senso de humor, conseguia atribuir leveza ao que estava falando.

Instante após a aula, numa conversa informal, comentou comigo: “*Acho que às vezes sou meio exagerada para falar*”. (Cad. 1, p. 1). Contou-me que ficou um pouco sem jeito com a minha presença, porque era o primeiro dia, por isso se conteve nos gestos e na maneira que falava no momento da sua explanação.

Mariana atua no Magistério há dezessete anos e há cinco anos está nessa escola, na qual realiza seu trabalho em duas turmas de 4^a série, no turno da tarde,

ministrando os conteúdos de Matemática e Ciências e, no turno da noite, leciona para alunos do EJA.

Durante a entrevista semi-estruturada, quando questionada sobre como se descobriu professora, diz que foi bem antes de realizar o curso de Pedagogia. Este fato a levou a contar sua trajetória de vida profissional.

Mariana é natural de Porto Alegre, fez curso Técnico em Contabilidade e durante os dois primeiros anos, percebeu que não era o que queria. *“Eu achava aquilo muito chato, muito mecânico”.* (C 1, p.9).

Na época, tinha quase 17 anos e estava decidida pelo magistério. Então, sem consultar a família sobre o assunto foi até a escola pleitear uma vaga para cursar magistério – nível médio, descobrindo que as inscrições já haviam encerrado. *“Eu sei que a diretora foi com a minha cara e me deu a vaga”* (C1, p.9). Mariana afirma que foi um acaso, não teve nenhuma influência externa.

Assim que concluiu o curso de Magistério, foi trabalhar em uma escola particular e não parou mais de exercer a docência. Ainda nessa cidade freqüentou por alguns semestres o curso de História, mas não concluiu. Durante a entrevista semi-estruturada, Mariana relata ter brincado e cantado muito durante a infância. *“Eu canto até hoje. Aqui em casa todo mundo canta”.* (Cad 1, p. 5). Diz ter sido muito tímida e que só começou a ter consciência de si mesma depois dos 13 anos. *“Eu me descobri gente a partir dos 13. Até os 13, parece que eu não existia como gente. Isso foi muito marcante”.* (Cad. 1, p. 5). Em contraponto a isso, diz que nunca foi tímida para se expressar: *“Eu fiz teatro na adolescência. Eu gostava de fazer”.* (Cad. 1, p.6).

Esses fatores contribuíram para que, hoje, Mariana julgue-se uma pessoa tranquila, sem grandes problemas em relação a seu corpo e sua voz, como formas de expressão. Observando suas aulas, percebe-se a variação dos tons de voz quando está fazendo uma explanação sobre um conteúdo novo. Torna-se visível a preocupação da professora em manter a atenção da turma, utilizando diferentes tonalidades para chegar a esse fim. É incansável na repetição do conteúdo, principalmente, quando o considera complexo.

Veio para Santa Maria onde se graduou no curso de Pedagogia- Séries Iniciais na UNIFRA (Centro Universitário Franciscano), vindo a fazer, mais tarde, curso de Especialização Lato- Senso na mesma Instituição

4.1.1 A voz para Mariana

Para Mariana, a voz é o meio mais utilizado para se comunicar em sala de aula. Segundo a professora, com a escola que se tem, o uso da voz é fundamental, e o professor deve aprender a usá-la. Destaca que há um tempo, falava muito alto/forte com os alunos: *“Como que eu mudei isso? Na medida que tu escuta teus colegas fazendo isso e te desagrada. A minha mudança, essa construção foi feita a partir do olhar do outro. Pelo negativo”.* (C1 p. 5).

Assistindo as suas próprias aulas no vídeo, a professora estranhou a sua voz, achou um pouco fina/aguda, mas disse não se surpreender com o tom que utilizava, observando que a voz apresentava mais nuances quando chamava a atenção dos alunos.

A professora utiliza sons diversificados enquanto expõe o conteúdo, por exemplo, assovia para ilustrar que um número em determinada operação matemática, diminui. Outra característica é aumentar o volume da voz para ressaltar algum aspecto do conteúdo que está ensinando, ou chamar os alunos a acompanharem o raciocínio conduzido por ela, principalmente, quando está escrevendo no quadro.

Quando a turma está muita agitada, o volume da voz aumenta várias vezes. Quando é necessário, conta energicamente até seis, aguardando silêncio. É uma espécie de código já estabelecido com os alunos e que parece funcionar. O fato de ter maior número de alunos nessa aula, e estarem bastante agitados fez com que a

professora alterasse a intensidade da voz várias vezes, não utilizando nenhum gesto”. *Era só a voz e o olhar incisivo para a turma*”(Mariana, DC- obs 3).

Em relação ao andamento da aula, é interessante salientar um fato que é bastante comum no Bairro Camobi, em Santa Maria. A escola se localiza nas proximidades da Base Aérea. Por conta do ruído forte das aeronaves, as aulas são freqüentemente, interrompidas pelo som dos aviões que sobrevoam o local, levando a professora a alterar a intensidade da voz ou, simplesmente, parar de falar, fato que causa certa dispersão no andamento da aula.

4.1.2 O corpo para Mariana

Mariana alega que o uso do corpo na sala de aula é fundamental tanto quanto a voz, no entanto nunca parou para pensar de forma sistemática no seu corpo, como professora, mas, afirma que acha importante que os professores pensem.

Afirma, ainda, que o corpo é elemento importante no trabalho do professor, porém é necessário ter consciência disso. *“Tu fala uma coisa e faz outra, é comum perceber isso”*. (C1, p. 8).

No caso da professora, esse aspecto fica claro à medida que se observa como ilustra o que fala, através do gestual com intuito de atrair o aluno para o que está sendo trabalhado, seja referente ao conteúdo ou não. Ela assegura não conseguir falar sem mexer as mãos, tampouco consegue ficar parada.

A professora movimenta-se o tempo todo, seu corpo expande-se pela sala, principalmente, quando dispõe as classes em semicírculo aumentando o espaço de circulação, que é comum na sua prática. Ressalta que usa o corpo, mas não planeja isso. Na entrevista semi-estruturada, aponta: *“O foco é o corpo, é o movimento, não existe como separar isso da aula”*. (Cad. 1, p.6)

Outro aspecto a ser destacado, no que se refere à aula de Mariana, é a mudança de gestual atrelada ao conteúdo trabalhado. Na primeira aula observada, a professora utilizou todo um tipo de movimentação, de ocupação do espaço quando expunha um assunto desconhecido dos alunos. Quando concluiu, passou para a aula de Matemática, cujo conteúdo era frações, que já estava sendo estudado há um tempo. Neste momento, revelou-se quase uma apatia em relação ao corpo comparado ao conteúdo anterior.

Em relação a isso a professora afirma: *“Fração tem que trabalhar com coisas concretas, não com o corpo”*. (Cad. 1, p.12). Esta afirmação, atrelada às aulas observadas, infere uma idéia de que o concreto, para essa professora, é o que está fora do corpo. É um objeto, algo que é possível manipular. Parece que essa afirmação esbarra em algumas afirmações da professora em relação ao corpo, em como é necessário estar atento a ele.

A partir das observações, é possível perceber que, na maioria das vezes, a professora está bem humorada, o que faz com que sua aula seja agradável e transcorra de forma tranqüila.

Ao assistir a segunda aula na entrevista de estimulação de recordação, a professora percebeu-se num estado de humor diferente da aula anterior (referindo-se a primeira aula). Fato este, evidenciado pela expressão do rosto estar extremamente sério, bem como sua forma de se movimentar e gesticular estarem pesadas. Sobre isso, a professora diz não ter consciência de que seu estado de humor havia repercutido tão fortemente nas suas atitudes corporais e na maneira de se movimentar pela sala de aula. Inclusive na aula referida, pouco circulou pela sala, mantendo-se a maior parte do tempo à frente dos alunos, indicando uma atitude de controle: *“Tu te torna muito mais exigente na parte da disciplina do que tu seria num outro dia que estivesse mais tranqüila, com certeza”*. (C1, p.13).

Sobre essa situação, a professora demonstrou desapontamento e certa preocupação em como o estado pessoal em que se encontrava era nítido. Comentou, inclusive, que a roupa que estava usando era incoerente com o seu estado normal, era como se a roupa também refletisse seu estado de espírito.

Assistindo-se no vídeo, observando essa aula, Mariana faz as seguintes observações:

O jeito de eu me movimentar estava pesado. É interessante de se ver. No dia que tu filmou, eu não tava preocupada em fazer diferente. Interessante se ver assim. Que bom que eu não me preocupei em fazer uma aula diferente, só assim tu consegue te perceber e realmente mudar, se tu quer mudar, conscientemente. Precisa ter mais cuidado. É muito diferente essa aula da anterior. (Cad. 1, p.13).

A partir desse comentário, entende-se que o estado de humor quando alterado influencia na maneira de lidar com os alunos, atribuindo a essa vivência um grau menor de tolerância no que se refere à disciplina, comparada a um dia em que o professor se considere em estado normal.

Sobre essa aula especificamente a professora diz: *“Acho que não fui nem um pouquinho agradável”.* (C1, p.14).

No caso desta professora, por ser extrovertida, ter uma afinidade com os alunos, nas ocasiões em que necessita chamar a atenção por motivos de disciplina, isso ocorre de uma forma menos incisiva que ocorreu na referida aula em que a professora considerou estar diferente.

4.1.3 O corpo e a voz de Mariana na sala de aula

A professora Mariana tem como característica marcante a organização do espaço da sua sala e também trabalha para que os alunos adquiram esse hábito. Ao saírem da sala, o espaço deve ficar organizado, com cadeiras e classes no lugar, da mesma forma que a limpeza deve ser mantida.

A professora fala sobre isso para elucidar a questão da aprendizagem pela vivência, pela experiência que é proporcionada para o aluno. Exemplifica, também,

que, na ocasião em que trabalhou sobre a água na aula de ciências, percebeu que a qualidade da aula foi diferente, melhor, mais eficiente.

Por que a criança, a gente percebe assim, que é muito o mundo delas, quando tu trabalha alguma coisa fora, fica muito no plano das idéias né? Quando tu consegue associar alguma coisa da vida, do dia-a-dia, aí eles conseguem abstrair. (C1, p.10).

A professora achou coerente esse exemplo para argumentar a importância que o corpo e a voz possuem na aprendizagem. São elementos, segundo a professora, que vêm colados. Na opinião de Mariana, não existe corpo sem voz, nem voz sem corpo. Na sua prática, é possível notar que, geralmente, seus gestos acompanham o ritmo das falas, há uma sintonia entre as pausas tanto do gestual, quanto da fala.

Na concepção dessa professora, corpo e voz estão na sala de aula o tempo inteiro e revelam a paixão ou a falta de entusiasmo, de envolvimento que o professor possui pelo próprio conteúdo que trabalha. *“Como é que eu posso falar que é importante gostar de determinada coisa se a minha postura e a minha voz, não demonstram paixão por aquilo?”. (Cad. 1p, 8).* Na intenção de ilustrar esse aspecto, Mariana recorda de uma professora que teve nos anos finais do ensino fundamental: era professora de História, encantadora, embora rígida com a disciplina. Encantadora justamente porque fazia os alunos viajarem e se encantarem com a matéria a partir da paixão que emanava quando falava sobre o conteúdo, sobre os lugares, países. *“Quando ela falava de história antiga, do Egito, eu vivia o Egito. Eu viajava na Grécia a partir da fala dela. Vai ver até que foi por isso que eu me apaixonei por História e quis cursar”. (C1, p.9).*

A partir do ponto de vista de Mariana sobre essa professora, é possível entender que o corpo e a voz exercem importante papel nas suas aulas, expressando paixão e envolvimento na forma de falar sobre os conteúdos.

Na opinião de Mariana, corpo e a voz estão, intrinsecamente, ligados, não é possível separá-los.

Quando eu tô explicando o movimento de translação e rotação, eu uso o corpo o tempo inteiro para mostrar isso, eu fico girando, por que a gente não tem um laboratório, a criança não consegue abstrair. Então quando eu vejo eu to lá usando o que eu tenho, que é a minha voz, o meu corpo. Pego eles e fazem aquela volta, quer dizer, o tempo inteiro ele ta na sala de aula. O que eu tenho na sala de aula? O corpo, o aluno, eu, a voz. (Mariana, Cad. 1, p. 8).

A professora enfatiza que para os alunos é muito importante essa vivência a partir do corpo:

Por exemplo, essa situação de rotação e translação, eles lembram do que eles viveram com o corpo. Por exemplo, para conceituar, que tu usa a palavra, quando eles vão formular a palavra eles voltam a imagem e descrevem a partir da imagem vivenciada. É óbvio que a aprendizagem se torna muito melhor. Tu tem muito mais que a palavra falada ou escrita, tu tem a lembrança, de todo um visual de uma participação de corpo. Com certeza fica. (Mariana, Cad. 1, p.10).

A professora ao assistir-se, comparando-se entre a segunda e a terceira aula filmada, percebe que, quando está mais leve, a aula flui melhor, e admite que esses aspectos influenciam no gestual e na fala.

Ainda comparando a terceira aula, que considera estar “normal”, com a aula que não estava bem, comenta: *“Nesta existe abertura, na outra tinha que ser herói para se sentir motivado”.* (Mariana, C1, p.15).

Em relação a essa aula que a professora julgou não estar bem, observou que, durante sua permanência na sala, seu cansaço estava sinalizado pelas inúmeras vezes que passou as mãos pelo rosto, e pelas poucas vezes que esboçou um sorriso, coisas que não são inerentes ao seu jeito de ser. Ratifica, neste caso, que é preciso ter muito cuidado, pois, por mais que exista a intenção de deixar os problemas fora da sala de aula, o corpo e a voz refletem com transparência o estado que o professor se encontra.

4.2 A história da Glória: “*Nunca brinquei de professora, nunca me imaginei professora*”

Glória foi a segunda professora a ser observada. Antes mesmo de entrar na sua sala, percebi durante o período em que freqüentei a escola, que a professora é muito querida pelos alunos e pelas colegas.

Meu primeiro dia na turma foi numa quinta-feira (22.09.06). Como de costume, entrei na sala, fui bem recebida pelos alunos, que se mostravam curiosos para saber o que eu estava fazendo ali. Parti para minha apresentação, descrição do que iria fazer no período que freqüentaria a turma, deixando claro que o foco da pesquisa seria a professora e não os alunos. Tinha receio de causar qualquer espécie de constrangimento, que pudesse vir a atrapalhar o andamento e rendimento da aula, e, ainda mais, para minha pesquisa era importante que a professora se sentisse o mais à vontade possível.

Neste primeiro momento, é quase sempre inevitável que a curiosidade por parte das crianças se instale. Sentei-me no lugar que, a meu ver, era o mais adequado, no fundo da sala, onde procurei ocupar uma classe bem centralizada. Logo os olhares se dirigiram para mim numa tentativa de descobrir o que estava acontecendo, que objetos eu iria pegar e o que eu iria anotar, mas foi somente nos primeiros instantes. Na verdade, eles souberam lidar bem com a minha presença.

A aula começou e o conteúdo era de Estudos Sociais. Uma turma de 3ª série com quatorze alunos, dispostos em uma sala bem iluminada, pintada da cor rosa, com amplas janelas, vários cartazes nas paredes e um armário com material didático. Num quadro dividido em quatro partes, começou a ser escrito pela professora Glória um texto sobre vegetação. Os alunos deveriam copiar o texto. A aula transcorreu normalmente, a turma parecia ser tranqüila e ter uma ótima relação com a professora.

Essa professora, que fui conhecendo aos poucos, relatou-me ser de descendência alemã. É Evangélica Luterana. A religião era fonte de inspiração para as suas brincadeiras de infância. “*Eu brincava que era pastora. Botava meus pais a*

assistir meus cultos. Nunca brinquei de professora, nunca me imaginei professora” (Cad. 2, p.5).

No Ensino Médio, Glória freqüentou as aulas do curso Técnico Agrícola. Segunda ela, seria um pouco previsível que sua opção futura fosse por um curso de Agronomia, mas não foi o que aconteceu. Ingressou tempo depois no curso de Pedagogia-Séries Iniciais na UFSM. *“Me descobri professora adulta”.*(Cad. 2, p.5).

A professora possui nove anos de experiência no Magistério, atua há cinco anos nessa escola e, recentemente, foi eleita para um cargo diretivo de importância.

4.2.1 A voz para Glória

Sobre a sua voz, Glória é bastante enfática: “eu não me imagino sem poder comunicar através da fala”. (Cad. 2, p. 6).

Para ela, a voz tem um papel essencial. Afirma que as pessoas marcam por causa da voz, pelo jeito de falar. O sujeito pode agregar ou afastar através da voz.

Em relação ao trabalho do professor, Glória argumenta: *“A voz é extremamente importante. Tu pode dar uma aula sem quadro e sem caderno, mas não sem voz”.* (Cad. 2, p. 7).

Além disso, diz que um dos fatores que a voz pode interferir é pelo fato de que o professor pode dar significância ao conteúdo através da fala. *“Tu usa a tua voz, dependendo de como tu passa aquele conteúdo. Ele [o conteúdo], se torna às vezes, mais importante que o outro [referindo-se a outro conteúdo], que de repente num momento que tu não tava tão motivada”.* (Cad. 2, p. 7). A professora estava visivelmente cansada. Devido a isso, a voz estava rouca e denunciava o seu desânimo provocado pelo cansaço. Então, orientou os alunos para fazerem um trabalho em duplas com um livro de ciências” (Glória DC-obs 3).

Portanto, considera a voz seu recurso principal. Usa a variação de intensidade, dependendo do que procura obter dos alunos. Quando deseja chamar a atenção, usa uma intensidade diferente.

Observando a aula da professora, percebendo seu jeito de lidar com os alunos, nota-se que é muito extrovertida. De uma maneira geral, sua aula transcorre tranquilamente, deixando os alunos bem livres para se expressarem e participarem.

A professora defende ser a voz importante nas séries iniciais: *“Talvez até mais que em outras séries, devido à faixa etária das crianças, é um período de escolarização mais lúdico”*. (Cad. 2, p.7). Desta forma, a professora diz que, quando brinca, usa uma intensidade de voz diferente, e que isso traz um outro caráter ao que está sendo dito, e os alunos adoram, divertem-se.

A professora Glória se reconhece como uma pessoa comunicativa, que possui uma liderança natural, que vem de uma família muito comunicativa.

Em um determinado período de sua vida, em que era dona de casa, conta que foi presidente do grupo de mulheres da comunidade. Relata que: *“Às vezes eu me policiava para ficar quieta, para não falar no grupo, sabe? Para não chamar a atenção. Dependendo do lugar às vezes, tu ser uma pessoa mais comunicativa não é bom. Eu sofri muito com isso”*. (Cad. 2, p.5).

A partir dessa fala, a professora ilustra que a facilidade que possui com a questão da oralidade, até pode trazer alguns problemas, mas, na maior parte do tempo, é sua aliada. A voz é seu instrumento de comunicação mais eficaz. Inclusive diz que, tanto no período da escola como na época que cursou o ensino superior, sempre foi líder de turma. Os trabalhos que eram apresentados oralmente, também ficavam a seu encargo. *“Tenho uma expressão oral boa. Sempre tive em mim essa coisa da expressão oral”*. (Cad. 2, p. 10).

Ao se assistir na primeira aula filmada, a professora diz que não se decepcionou e apreciou a maneira como interagiu com os alunos.

Em relação à voz, reconhece que não possui a tendência em aumentar a intensidade da voz. Sobre isso comenta: *“Eu procuro colocar de uma forma que não fique cansativo para eles, que motive, que também não fique aquela coisa muito*

gritante e tal. Mas eu acho que eu uso uma entonação que marca, que chama a atenção, sem precisar alterar”. (Cad. 2, p.9).

Durante a primeira aula assistida, quando questionada sobre ter notado alguma mudança na voz no período da aula, a professora destaca não ter percebido alteração na entonação, mas entende que ressaltou, através da voz, algumas palavras do conteúdo, por considerar significativas. Comenta: *“Sempre trabalho assim, é a forma que encontro para motivá-los” (Cad. 2, p. 10).*

Refere, também, que utiliza o mesmo recurso em momentos de chamar a atenção dos alunos, para que eles parem para pensar no conteúdo que está sendo trabalhado.

4.2.2 O corpo para Glória

A professora Glória caracteriza-se por ser expansiva, extrovertida e conduzir sua aula de forma “brincalhona”. No primeiro dia, após um exercício de leitura, ocasião em que cada aluno lia um pedaço do texto, a professora fez um debate, cujo tema era as escolhas que fazemos na vida. Durante esse período de debate, a professora utilizou gestos amplos e ilustrativos a fim de apontar para questões importantes do texto. Um exemplo disso é colocar as mãos em oposição para demonstrar os diferentes caminhos que podemos escolher. Segundos depois, seu gestual assume um outro caráter, pois necessitou chamar a atenção de alguns alunos e num gesto de pousar a mão sob o queixo, aguardou silêncio.

Sua expressão facial, da mesma forma que o gestual, sofreu uma mudança instantânea. A professora ficou com a expressão completamente fechada, um olhar sério e reprovador. Era como se ela, através de seu corpo, se fechasse naquele instante, se fechasse para aquela atitude dos alunos. Sobre situações como essa a professora comenta: *“O meu jeito de olhar é forte. Eles dizem que não precisa nem falar, é só eu olhar para eles”. (Cd. 2, p.12).*

Em relação à expressão corporal, a professora afirma que nunca parou para se analisar corporalmente, o quanto ela usa o corpo no momento da aula, mas ela entende que gesticula bastante e reconhece a importância da utilização do corpo em sala de aula. Ainda sobre isso faz uma ressalva: *“Não busco tanto em cima do corpo como da voz”*. (Cad. 2, p. 7).

A professora fazendo uma auto-análise quando questionada sobre a importância do corpo diz que o fato de ter estatura grande, já causa uma certa imposição, um certo impacto que acaba por rotular as pessoas.

A respeito deste fator, Glória comenta que percebe os “tickes” corporais das pessoas, e isso serve para construir uma auto-imagem, ou seja, todas as particularidades que as pessoas demonstram ao se expressarem contribuem para construir essa imagem, que se traduz em como as pessoas nos vêem e em como vemos a nós mesmos.

Com base nos relatos da professora e devido à forma como ela se vê, acredita-se que, para ela, o corpo, os códigos corporais são bem mais significativos, ao considerar um olhar em determinada situação ou, até mesmo, uma pausa no gestual. Isso se justifica à medida que se vê como uma pessoa que já se impõe pela presença e que se apóia bem mais nos recursos vocais. Segundo ela: *“Claro que eu uso o corpo, eu sei que eu uso, mas não é tão... eu não tenho essa consciência, utilizo bem mais as nuances da voz”*. (Cad. 2, p. 6).

No período em que as aulas foram filmadas, aparecem diferentes momentos da atuação da professora, trabalhando diferentes conteúdos. Na segunda aula, por exemplo, a primeira parte era destinada à correção das tarefas de Matemática, passadas no dia anterior.

A professora ao se ver na aula referida anteriormente, admite que não consegue ficar parada, sem gesticular ao explicar um conteúdo. Da mesma forma, reconhece que usa bem mais as expressões faciais que o corpo todo. Diz que explora mais a expressão corporal ao contar uma história, ou quando fala, ou descreve algum lugar. Defende que o uso do corpo tem que ter relação com o conteúdo. Neste caso, a professora tem uma opinião bem formada. Segundo ela: *“A matemática não empolga, não envolve”*. (Cad. 2, p. 10).

O comentário em questão ocorreu quando Glória, ao assistir sua segunda aula filmada, percebeu-se apática no momento da correção das tarefas de matemática.

A professora considera importante essa relação corporal também em relação ao aluno. Na sua opinião, a criança está sempre se mexendo e foca isso também no professor, ou seja, o aluno vê o professor como um corpo presente e que interage no espaço da sala de aula. Vindo ao encontro desta idéia, a professora lembra de uma aula que considera uma das mais especiais que já aconteceu, quase mágica segundo ela.

Eu trabalhei o sistema de medidas. Então eles se deitavam no chão, a gente marcou com giz, tinha quem anotava, quem media. O quanto foi importante para eles que eu deitasse no chão e que eles me medissem que eu não privasse eles de explorar meu corpo também. Aquela aula parece que tomou uma outra dimensão. A minha turma é muito alegre, eles gostam que eu participe. (Cad 2, p.8).

A professora, após assistir sua atuação na terceira aula filmada, na entrevista de estimulação de recordação, comenta: *“Eu levo a aula muito na brincadeira. A minha relação com eles é muito brincalhona. Sou muito caras e bocas, mexo com eles”.* (Glória, Cad. 2, p.11).

Esse comentário se deve ao fato de que a professora acha que comete falhas ao não usar muitas brincadeiras ou cantar em sala de aula, embora acredite ser importante. Mas considera que o seu jeito de agir e se relacionar com a turma, a maneira como conduz as atividades em aula é bastante lúdica.

4.2.3 O corpo e a voz de Glória na sala de aula

A professora Glória não esconde quando está insatisfeita com alguma coisa que acontece na sala de aula. No segundo dia de observação, ao perceber que os alunos não estavam seguros sobre questões de um texto que estavam trabalhando,

carregou de energia a emissão da voz e postou-se com as duas mãos na cintura, numa atitude clara de indignação. Durante seu discurso sobre a conduta dos alunos, os quais estavam mudos prestando atenção ao que estava sendo dito, a professora fez uma brincadeira, e os alunos passaram da respiração suspensa, causada pela repreensão da professora, ao relaxamento. Alguns risinhos escaparam, demonstrando cumplicidade entre alunos e professora. Eles compreenderam que precisavam dar mais atenção ao que estava sendo dito.

Esse fato ilustra a mudança de atitude corporal ocasionada pela situação, ou seja, o corpo e a voz são capazes de indicar e comunicar o que o sujeito deseja. Segundo a professora: *“Não se separa o corpo da voz. Quando tu vai falar de alguma coisa até tua postura é importante”*. (Cad. 2, p. 8).

Neste caso, os alunos já estão habituados às reações da professora. A convivência, no decorrer do ano letivo, possibilita a construção de códigos que são determinantes na relação que se estabelece entre professor e alunos. Esses códigos são manifestados, também, pelo corpo e pela voz.

Assim essa reação, pelo que foi observado nas aulas, é configurada por braços cruzados (como uma figura fechada), ou as mãos repousadas na cintura (demonstrando indignação).

Sobre esse fato Glória reconhece que há interação entre ela e a turma e que isso é de fundamental importância.

Quando vou chamar a atenção deles, como eu tenho o hábito, por exemplo, da contagem, para eles ficarem quietos, no momento que eu comecei a contar e que fiquei parada, quieta, eles já sabem, então tá super ligada uma coisa na outra, só que às vezes tu não para pra avaliar e acaba cometendo uns erros até meio pesados. Mas acho que tem uma intervenção super grande. (Glória, Cad.2, p.8).

O relato anterior deixa claro que a professora admite a influência do corpo e da voz na prática docente, ao mesmo tempo em que afirma não analisar a questão como deveria.

4.3 A história da Luíza: “*Brincava com bonecas de palha de milho... Era como se fossem minhas alunas*”

A professora Luíza foi a terceira a ser observada. Esta professora tem como formação o curso de Magistério, o curso de Pedagogia e Especialização Lato-Senso em Gestão Escolar. Atua há trinta e um anos em sala de aula e há treze anos está nessa escola. No turno da tarde, leciona em uma turma de 1ª série e a noite é coordenadora do EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Ao iniciar a coleta de dados com cada professora, eu sentia uma enorme expectativa, pois tinha a preocupação de minha presença vir a interferir na espontaneidade da professora e, conseqüentemente, no andamento da aula. O primeiro contato é o momento que se começa a observar a professora, a atmosfera da turma, o ritmo da aula, que relação os alunos têm com a professora, qual as principais características da aula, como ela acontece, etc.

No primeiro dia, cumpri o ritual de sempre. Entrei, os alunos levantaram para me receber. Expliquei, então, o trabalho que iria realizar com a professora. Tomei meu lugar na sala e parti para a observação, fazendo as devidas anotações.

O cenário que a professora Luíza se depara diariamente é uma sala ampla com paredes coloridas e vários cartazes, incluindo o alfabeto disposto acima do quadro de giz. Ali, convive uma turma de 1ª série com vinte e quatro alunos, muito ativos e participativos, os quais solicitam atenção da professora quase o tempo todo.

O início da aula cumpre um ritual, assim como em todas as demais que foram observadas e posteriormente filmadas. Após largarem o material nas suas classes, os alunos e a professora reúnem-se em círculo na frente do quadro, para fazer a oração do dia, e eu fui convidada a participar. Esta oração está escrita em um cartaz, na parede lateral, ao lado da porta de entrada. Logo após a oração, os alunos escolhem uma das canções que possuem no repertório para cantar, antes da aula iniciar. A maioria dessas canções possui cunho religioso.

Após esse momento, a professora, com muita calma, encaminha-os para suas classes, fazendo questão de lembrar aos alunos sobre as regras de boa conduta estabelecidas pela turma.

Alguns aspectos são marcantes na aula da professora Luíza. A turma é muita agitada, mas a professora parece lidar bem com isso.

Percebo que deixa os alunos livres para circularem pela sala, e estes solicitam muito o atendimento individual. No período em que freqüentei as aulas dessa professora, houve poucos minutos de silêncio, fato que é contornado por ela com tranqüilidade, atendendo a todos com muita serenidade e atenção.

4.3.1 A voz para Luíza

Um dos pontos marcantes da personalidade desta professora é a calma, revelada também pela utilização de sua voz. Possui um tom de voz baixo, linear, com poucas modulações durante o período de aula.

Um fato que chamou atenção é que a professora parece criar um distanciamento entre ela e os alunos, ao se referir a sua pessoa como “a professora”. Penso que, tal fator deixa a impressão de que está falando de outra pessoa, atribuindo um caráter formal na relação com os alunos.

Uma prática que a professora costuma utilizar é de fazer um círculo para as crianças falarem sobre o final de semana. A agitação começa a tomar conta, em seguida, os alunos levantam e todos querem falar ao mesmo tempo. A professora mantém-se calma ao dizer que é importante que todos escutem os colegas.

Esta professora, durante a entrevista semi-estruturada, deixou claro que para ela a voz é muito importante. *“Dependendo de como tu vai falar, tu expressa uma idéia”.* (Luíza, Cad.3, p. 5).

Luíza entende que a voz é o recurso mais utilizado pelo professor, por isso ela é tão importante na narrativa oral. Sobre isso afirma: *“Tu precisa dela [da voz] não só para expressar, mas para poder envolver, trabalhar”*. (Luíza, Cad 3, p. 5).

A professora observa também que os alunos são muito perceptivos quanto aos efeitos que a voz pode causar. Para exemplificar esse fato, relata sobre a sua própria experiência: *“Eu não costumo gritar, falar com tom de voz alto. Às vezes, a gente acaba falando mais alto e eles percebem: Ah! Professora! A senhora não fala alto... Hoje a senhora falou alto”*. (Luíza, Cad. 3, p. 5).

Na opinião de Luíza, isso acaba refletindo nos alunos na forma de se expressarem: *“Eles também, quando falam alto, já se corrigem”*. (Luíza, Cad. 3, p. 5).

Esse relato vem ao encontro da idéia de que as atitudes do professor são exemplos para os alunos. Nas séries iniciais, pela faixa etária em que se encontram, os professores estão à frente de alunos mais dependentes, exigindo, muitas vezes, como no caso da professora em questão, um atendimento individual na maior parte da aula. O professor é o único referencial para esses alunos no espaço escolar.

A professora, ao se ver na primeira aula filmada, durante a entrevista de estimulação de recordação, comenta que, mesmo com a calma que lhe é peculiar, utilizando na maior parte do período da aula um tom de voz linear e baixo, os alunos conseguem entendê-la. Reconhece haver interação entre ela e a turma e considera que consegue atender a todos e fazer os encaminhamentos necessários.

Durante as outras sessões em que foram assistidas as demais aulas, a professora ratifica esta afirmação em relação a sua voz: *“É um ritmo constante, natural, vou falando conforme as coisas vão acontecendo”*. (Luíza, Cad. 3, p. 10).

4.3.2 O corpo para Luíza

A professora considera o corpo muito importante na sua prática docente. Em sua opinião, dependendo do trabalho que é proposto, o corpo pode auxiliar os alunos na aprendizagem, levando-os a aprender de forma mais rápida. *“O corpo transmite muita coisa. É preciso estar atento”.* (Luíza, Cad. 3, p. 5).

A professora afirma que, às vezes, o conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula proporciona a expressão dos movimentos. Isso significa que o conteúdo, a situação aprendizagem pode ser motivadora para o professor utilizar o corpo. Esta professora relata sobre momentos em sala de aula em que o conteúdo em questão proporcionava a utilização do gestual: *“Eu já tive muitos momentos que eu percebi como eles aprenderam direitinho, como eles gostaram, como eles amaram a atividade. Ficam atentos, prestam a atenção. Tu não precisa estar chamando atenção porque aquilo está despertando interesse neles”.* (Luíza, Cad. 3, p.5).

Quanto a sua trajetória como professora, Luíza diz que à medida que foi trabalhando, foi descobrindo novas formas de se expressar, de relacionar-se com os alunos, e que isso é decorrente da experiência que é adquirida ao longo do tempo.

Antes de entrar na vida profissional, Luíza participava de grupos de dança gaúcha, nos quais, também cantava. Revela que essa atividade foi muito importante para ela, em relação ao corpo e a voz: *“O grupo de dança foi muito importante para mim, me ajudou muito, muito. Até por eu ter uma vida muito sufocante, eu trabalhava muito, eu era cobrada. Esse momento no grupo, eu tinha para mim.”* (Luíza, Cad. 3, p.4).

Ao assistir sua primeira aula filmada, Luíza se surpreende com o que vê. *“Estou me admirando. Tanta paciência, eu nem imaginava isso. Só me olhando e observando”.* (Luíza, Cad. 3, p.9). Ressalta que consegue interagir, gesticular, mas reconhece também que poderia ser diferente: *“Poderia ter trabalhado mais os*

movimentos com eles, mas dentro daquilo que estava sendo trabalhado. Os números”.

Nesta mesma aula que estava assistindo, houve uma mudança de conteúdo, de Matemática para Português, o que gerou modificação na atitude corporal desta professora. Ela observa: *“Acredito que procurei desenvolver atividades que expressem através do movimento do corpo o entendimento, a fixação das letras, no caso, as vogais, as consoantes”.* (Luíza, Cad. 3, p. 7).

Com relação à segunda aula filmada, Luíza faz uma intervenção no período que estava se assistindo. Isso ocorreu ao observar os primeiros minutos quando acontece a rotina em que os alunos em círculo rezam e logo depois cantam uma canção. Ao se ver cantando, a professora observa: *“Eu poderia ter gesticulado mais na parte da música. Eu fiquei meio parada, e eles tinham vontade de começar a gesticular e acabaram parando”.* (Luíza, Cad. 3, p.9).

Essa observação da professora revela o quanto os alunos são perceptivos às atitudes do professor e se espelham nele da mesma forma. À medida que estavam motivados a usarem o corpo para cantar não tiveram a receptividade, o estímulo da professora, e isto os levou a desistirem de se expressarem corporalmente.

A professora, em outra situação ocorrida, na mesma aula que estava sendo assistida, nota a utilização de um gesto significativo seu no trabalho com uma poesia. Percebeu, nesta situação, que havia uma mudança na sua atitude corporal comparada ao momento da canção, assistida minutos antes: *“Ah, foi ali. Ao dizer na poesia⁷, “papa o bichinho”, eu gesticulei”.* (Luíza, Cad. 3, p. 9).

A professora, ao expressar o acima exposto, argumenta que, durante a aula, precisou fazer atendimentos individuais quase o tempo todo e que esse momento da poesia foi um dos poucos que proporcionaram a utilização de um gestual mais específico, pois estava frente a todos os alunos. *“Os alunos gostam quando isso acontece, sentem-se motivados, prestam atenção”.* (Luíza, Cad. 3, p. 9).

⁷ Poesia: o sapo: silêncio na lagoa! o sapo sai de mansinho. Dá um salto, solta a língua e papa o bichinho. Depois com o papo cheio, o nosso sapo sapeca, descobre um sapato velho/ pra tirar uma soneca./ Alua e as estrelinhas/ não cansam de conversar/ E o sapo sonha com a sapa/ Nesta noite de luar.

Em outras aulas assistidas, a professora observa seu estado de cansaço e reconhece ter influenciado na sua postura corporal, porém acha que conseguiu conduzir, normalmente, a aula.

A professora detecta, na sua postura, na expressão do seu rosto, sinais de fadiga, inclusive, comentou ser comum encontrar-se nesse estado naquele período (referindo-se a problemas pessoais). Nestas situações, o que é notável é sua locomoção pela sala, que torna-se mais lenta, o seu tom de voz também se apresenta mais baixo, bem como o ritmo da fala também sofre alteração, ficando mais arrastado.

4.3.3 O corpo e a voz de Luíza na sala de aula

A professora julga ser a voz e o corpo elementos importantes na ação expressiva do professor em sala de aula, contribuindo para concretizar o que deseja trabalhar.

Sobre isso, faz a sustentação de que, muitas vezes, o cansaço a impede de realizar melhor suas atividades e isso tem forte influência no aprendizado dos alunos. *“Se tu está bem, eles aprendem direitinho. Só que às vezes a gente está meio cansada e acaba falhando nessa parte”.* (Cad. 3, p. 6).

A professora Luíza tem alguns códigos estabelecidos por ela para trabalhar determinados conteúdos que utilizam as expressões do corpo e da voz. Exemplos disso são contar as sílabas das palavras batendo palmas e utilizar um repertório de gestos já fixados pelos alunos que correspondem às letras do alfabeto. Sobre esse procedimento, ela explica: *“A gente trabalha com alfabetização, então começa com os pedacinhos da palavra. Eles aprendem de uma forma bem rápida. Também utilizo a sonorização das vogais combinando os gestos com eles”.* (Cad. 3, p. 6).

Segundo a professora, é necessário estar atento aos sinais do corpo e da voz, e, na sua opinião, há um descuido do professor em relação a esse aspecto: “A

expressão do corpo, a voz, como tu olha para a criança, até tua expressão do olhar, é importante. É preciso estar atento.” (Cad. 3, p. 6).

O corpo e a voz, para esta professora, são uma forma de expressão, pois ambos estão inteiramente ligados. *“Dependendo do que tu vai expressar com a tua fala, tu vai estar te movimentando, gesticulando e cada um tem um jeito, tem a sua maneira de ser”.* (Cad. 3, p. 6).

Na fala de Luíza, durante a entrevista semi-estruturada, é possível perceber que a professora entende que o corpo e a voz, além de estarem interligados, participam da ação do professor na sala de aula. Estes se constituem de significados que poderão interceder de forma positiva ou negativa na interação existente entre professor, aluno e o conhecimento que faz parte do processo.

Na primeira aula assistida, na entrevista de estimulação de recordação, comenta: *“Eu nunca tinha me visto. Achei bem interessante, no momento que vai passando ali, eu vou me analisando. O que eu poderia ter feito. Eu realmente gosto do que eu faço”.* (Cad. 3, p. 8).

Nesta mesma aula, a professora reconhece que a condução das atividades poderia ter sido mais ágil, mas, mesmo assim, considera que houve bastante interação com a turma, na qual ela consegue atender, tranqüilamente, os alunos de forma individual, aspecto esse que considera essencial, pois é inerente a esse período de escolarização.

Ao observar-se na sua segunda aula filmada, a professora comenta sobre a mudança na expressão do seu rosto: *“Um aluno estava meio fora. Fiz uma carinha diferente e o meu tom de voz também mudou”.* (Cad. 3, p. 8).

Sobre seu corpo e sua voz, a professora nota ao se observar que, em alguns momentos, poderia ter explorado mais esses elementos. Ao mesmo tempo em que gosta do que vê ao se assistir, Luíza consegue ter discernimento e reconhecer que, às vezes, é vencida pela falta de entusiasmo, recorrente da estafa provocada pelo dia-a-dia, pelo cotidiano da sala de aula e responsabilidades pessoais e profissionais.

Esses fatores acabam por refletir na prática da professora no que diz respeito ao seu corpo e sua voz. Apesar da calma que lhe é peculiar, o corpo se mostra mais apático e a voz emite sinais de desgaste e cansaço.

As considerações expostas, a partir das falas das professoras e das situações de sala de aula relatadas por elas, reafirmam que o corpo e a voz são concebidos como interligados e, de alguma forma, estão presentes em suas práticas cotidianas na sala de aula. Cada professora possui características próprias que fazem com que o corpo e a voz, instrumentos de comunicação, manifestem-se de forma particular na prática profissional dessas professoras.

5 ENTRELAÇANDO OS CASOS E ANALISANDO OS RESULTADOS

Com o intuito de investigar a percepção das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a utilização do corpo e da voz na sala de aula, foram analisados os resultados obtidos por meio dos dados coletados a partir dos seguintes instrumentos: observação, entrevista semi-estruturada, diário de campo, entrevista de estimulação de recordação, tendo como referência o quadro mostrado, anteriormente, com os objetivos, previamente, traçados e relacionados com as perguntas das entrevistas.

Diante dos dados coletados, foi possível perceber o corpo e a voz das professoras como instrumentos mediadores de seu exercício profissional.

Apresento como análise dos dados, quatro categorias que julguei serem essenciais frente à questão da pesquisa e objetivos propostos, a fim de entrelaçar os resultados empíricos com o referencial teórico. Essas categorias foram criadas com base no quadro, anteriormente, mostrado (objetivos x questões das entrevistas)⁸, buscando relações com as falas das professoras, coletadas nas entrevistas semi-estruturadas e de estimulação de recordação.

A primeira categoria abordada, “o corpo e a voz estão presentes o tempo inteiro na sala de aula” (Mariana, C1, p.8), visa, através das concepções das professoras Mariana, Glória e Luíza, identificar como elas utilizam o corpo e a voz no espaço de sala de aula.

⁸ Ver pág. 61.

A segunda categoria apresentada possui como título “Eu uso o corpo o tempo inteiro, mas não está planejado” (Glória, C2, p.7). Esta categoria tem por objetivo conhecer algumas motivações que conduziram a determinadas formas gestuais utilizadas pelas professoras nas suas ações docentes.

A terceira categoria, intitulada “Às vezes a gente não pára pra avaliar, o corpo, a voz” (Glória, C2, p. 7), tem o intuito de compreender o grau de consciência que os professores possuem da relação corpo-voz na realização de seu trabalho docente. A quarta e última categoria, denominada “Hoje eu percebi que realmente sou sempre assim” (Luíza, C3, p.9), pretende situar as professoras participantes da pesquisa frente a um espelho, situação na qual elas exteriorizam suas impressões sobre si mesmas e sobre a aula.

5.1 “O corpo e a voz estão presentes o tempo inteiro na sala de aula”

O corpo e a voz e a relação de interligação entre eles são focos centrais nesta investigação. Compreender as percepções dessas professoras através dos relatos de suas experiências docentes possibilita que essas educadoras visualizem-se, talvez, de uma forma que, ainda, não haviam tido oportunidade. Dentro desta perspectiva é importante discorrer sobre suas impressões e experiências acerca do corpo e da voz.

Sobre o corpo e a voz e sua interligação no exercício da docência, as três professoras concordam que esses são elementos que estão, intimamente, ligados e estão presentes na comunicação que se estabelece em sala de aula.

Para a professora Mariana, *“não existe voz sem corpo nem corpo sem voz”,* não sendo possível separar esses dois elementos no momento em que a aula está acontecendo. *“Eu não paro para pensar. “ah eu vou usar isso em determinada aula”, eu puxo do que eu tenho, e o que eu tenho numa sala de aula? O corpo, o aluno, eu e a voz”* (Mariana, C1, p. 8).

A professora Luíza declara que a *“voz está inteiramente ligada à expressão do corpo, e que os movimentos, os gestos vem para acompanhar a fala. Os gestos e os movimentos dependem da maneira particular de se expressar de cada um”* (Luíza, C3, p.6).

Para a professora Glória: *“a postura também é importante no momento que tu vai falar algo, então o corpo e a voz estão juntos”* (Glória C2, p. 7). Desta forma, percebe-se que as professoras compactuam com a mesma idéia de que o corpo e a voz são instrumentos inerentes nas práticas docentes em sala de aula.

Considerando as falas das professoras, o corpo e a voz são vistos como inseparáveis e são agentes no exercício profissional das professoras, portanto são instrumentos mediadores da prática docente em sala de aula. De acordo com Isaia (1999), os instrumentos mediadores são produtos da atividade humana. O corpo e a voz podem representar agentes mediadores já que fazem parte da comunicação do homem e articulam as relações aluno-professor e conhecimento.

Ao assistir-se nas aulas que foram filmadas para a entrevista de estimulação de recordação, a professora Luíza, nos primeiros 10 minutos da primeira aula, não direcionou o olhar para a maneira como estava utilizando o corpo e a voz, mas realizava uma espécie de narração do que ocorreu naquele momento, dando a entender para mim, que não conseguia enxergar-se sob esse foco (corpo-voz).

Essa é uma interpretação pessoal de pesquisadora, pois a professora disse, momentos antes de começar a entrevista, que nunca havia se visto dando aula, embora tivesse trinta e um anos de docência. Percebi que eram muitas informações novas, relacionadas com a ansiedade em se ver e perceber-se em situação de professora.

Nas demais aulas assistidas (especificamente a segunda), a professora percebeu seu corpo um pouco apático em relação ao que estava acontecendo naquele momento da aula. O desânimo da professora, manifestado, corporalmente, no momento em que estavam cantando, desmotivou os alunos a usarem um repertório gestual condizente com as canções. O que fez com que ela afirmasse: *“Só faltou a parte mais da gesticulação, ali no momento da música. Eu fiquei meio*

parada, e eles tinham vontade de começar a gesticular e acabaram parando. Mas a aula está transcorrendo normalmente” (Luíza, C3, p.9).

Nesta situação, podemos pontuar a problematização da prática, a reflexão realizada pela professora ao se assistir e detectar que sua atitude não foi adequada perante a atividade que estava sendo realizada no momento. O conhecimento é construído a partir dessa reflexão e do reconhecimento do conhecimento tácito, no qual o gestual poderá fazer parte. Isso está contido nas soluções encontradas pelos profissionais (PIMENTA, 1999).

Na terceira aula assistida, a professora comenta sobre seu estado de cansaço ter influenciado suas atitudes no início da aula. *“Comecei a aula muito cansada, mas fui conduzindo conforme o andamento das atividades” (Luíza, C3, p.9).* A professora percebeu esse fato a partir de sua postura corporal e também da utilização de sua voz.

Da mesma forma que a professora Luíza, Mariana percebeu, em sua segunda aula filmada, que estava num estado de humor alterado e que havia influenciado no seu gestual e, também, no tom de sua voz. *“O tom de voz é mais ríspido, mais agressivo” (Mariana, C1, p. 13).*

Ao observar as situações vivenciadas, as professoras Mariana e Luíza perceberam-se cansadas ou em estado de humor alterado, diante das manifestações do corpo e da voz. Por isso torna-se coerente utilizar as contribuições de Ventura (2004), uma vez que expõe que os sinais corporais revelados pelo professor em aula desempenham um papel importante e podem influenciar na aprendizagem dos alunos.

A respeito do corpo e da voz, a professora Mariana coloca-os como instrumentos imediatos a serem utilizados frente a uma escola sem recursos, o que a faz reafirmar a importância desses mediadores na prática do professor. Referindo-se a sua realidade, diz que os recursos áudio-visuais poderiam auxiliar a aprendizagem do aluno, o que para ela é uma questão pertinente, mas como isso não é possível, usar o corpo e a voz é mais concreto no momento da aula para explicar algum conteúdo.

Entretanto esta professora complementa que, na maioria das vezes, isso não é planejado, pois, para ela, o corpo e a voz estão, todo o tempo na sala de aula, sendo usados naturalmente. Schon (2000) aponta para a importância de reconhecer que o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação estão diretamente vinculados ao cotidiano do professor e são possíveis de serem desenvolvidos sem que precise ser dito. É um conhecimento que está subentendido, interiorizado.

O corpo e a voz estão presentes no discurso de Glória quando ela refere-se aos momentos de chamar a atenção dos alunos por motivo de indisciplina. Relata que, no momento em que fica parada e conta até seis, os alunos percebem e sabem que devem fazer silêncio, pois já é um código estabelecido entre ela e os alunos. Mas a professora também diz que não avalia tal atitude de forma consciente e que, muitas vezes, acaba cometendo erros devido a isso. Sobre isso afirma:

Quando eu vou chamar a atenção deles, como eu tenho o hábito, por exemplo, da contagem, pra eles ficarem quietos, no momento que eu comecei a contar e que eu fiquei parada, quieta, eles já sabem, então está super ligada uma coisa na outra (corpo e voz) (Glória, C2, p 8).

A professora Luíza articula uma idéia semelhante à de Glória. Ao ser questionada sobre a percepção dos alunos em relação ao corpo e à voz, a situação colocada pelas duas professoras é quanto a chamar a atenção dos alunos, ou seja, os alunos mostram-se mais perceptíveis em circunstâncias de descontentamento do professor, gerado, muitas vezes, pela indisciplina.

Na primeira aula filmada, assistida pela professora Glória, ela comentou não se surpreender com a sua maneira de dar aula, viu-se interagindo com os alunos e admitiu agir assim na maior parte do tempo. Porém, na segunda e terceira aula, certificou-se que utiliza muito mais os recursos da voz, do que as possibilidades corporais. “*Minha voz é meu carro chefe*”, diz a professora, reconhecendo, também, que as expressões faciais são bastante exploradas por ela, para chamar atenção

para algo relacionado ao conteúdo, ou até mesmo, para fazer uma brincadeira com os alunos. *“Sou muito caras e bocas”* (Glória, C2, p. 10).

Fica perceptível que as expressões do rosto são indicativos de emoções. As pessoas podem tornar-se cúmplices de uma situação, ou confrontarem-se somente pela expressão do rosto, por um olhar. No caso da professora Glória, as expressões do rosto são fortes aliadas na sua atividade de sala de aula. Ela estabelece vários códigos com os alunos, como mostra a sua fala anterior. Para Campelo (1996), as máscaras do rosto são, facilmente, identificáveis se comparadas com as reações corporais.

Ainda assim, na opinião de Greinner (2005), a maioria das pessoas não se reconhece em seu rosto com a mesma dimensão que se reconhece através de outros códigos como a família, a profissão. O referencial corporal é construído por elementos pré-existentes, onde esse repertório de gestos é construído tendo os familiares como referência muitas vezes, ocorrendo por imitação, o que faz com que os aspectos do próprio corpo como o rosto e suas expressões sejam estranhos ao próprio indivíduo.

Direcionando esse pensamento ao trabalho do professor, percebemos que esses fatores poderiam ser auxiliares nas suas práticas, pois envolvem um conhecimento de si próprio, como está posto, anteriormente, através das idéias de Schon (2000) e isso parece ser essencial para a prática do professor, para a reflexão de suas ações docentes.

As situações descritas pela professora Glória levam-nos a perceber o quanto as professoras agem motivadas pela situação em que se deparam nos diferentes momentos da dinâmica de uma aula, seja para chamar a atenção dos alunos por motivos de indisciplina ou na exposição de um conteúdo. Isso nos conduz a pensar que o conhecimento prático tem um caráter intuitivo bem mais acentuado que o racional, justificando atitudes impulsivas que atribuem um caráter improvisacional em determinados momentos da aula (PACHECO, 1995 “a”). Contribuindo com esse referencial, é possível trazer Nóvoa (1992), ao referir que a maneira que o professor conduz sua aula está diretamente ligada aos seus referenciais, ou seja, as construções pessoais de cada professor se constituem como marcas que este

imprime na maneira como se expressa e conduz sua aula. Estes fatores passam pela voz e pelo corpo, já que medeiam as ações docentes do professor em sala de aula.

Ao identificar como os professores utilizam o corpo e a voz na sala de aula, podemos afirmar que essas manifestações ocorrem de forma mais marcante, reconhecidas pelas próprias professoras em situações de repreensão, de chamar a atenção dos alunos. Num primeiro momento, podemos dizer que as professoras são mais sensíveis à maneira como utilizam esses instrumentos em situações que exigem uma atitude mais imperativa, de domínio da turma.

5.2 “Eu uso o corpo o tempo inteiro, mas não está planejado”

Partir do olhar do professor em relação aos alunos também é um ponto que considero importante, nessa discussão, sobre a relação corpo-voz em sala de aula. Uma discussão importante é o que motiva um professor a utilizar determinados gestuais. E esses são percebidos pelos alunos?

A professora Mariana, ao ser questionada sobre a repercussão que o corpo e a voz imprimem nos alunos, refere-se, de forma generalizada, a suas atitudes na sala de aula. Para ela, toda e qualquer atitude que o professor venha a ter, o corpo e a voz estão implícitos nesse processo. Como exemplo disso, Mariana fala sobre a exigência que possui em relação à organização da sala, ela se preocupa em fazer com que os alunos se organizem no espaço. Age de forma sistemática em relação a esse fator, ou seja, os alunos devem organizar o espaço de trabalho, distribuindo as cadeiras e as classes conforme a proposta da aula e, no final, todos os objetos devem voltar ao seu lugar de origem. Para a professora: *“Isso é uma aprendizagem que decorre da experiência, da vivência”* (Mariana, C1, p.10). Para Tardif (2002), os saberes da experiência figuram como elemento chave do saber docente, pois a partir dele é que os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com sua prática. A bagagem pessoal do professor, suas crenças em relação a

determinados tipos de atitudes são trazidas para dentro do contexto de sala de aula, e o corpo e a voz são também veículos dessa relação entre professor e alunos.

Mariana relata que, em uma aula de Ciências cujo conteúdo a ser estudado era a água, a proposta era trabalhar com teatro na sala de aula. Além disso, a professora, na sua exposição oral, traçou relações entre fatores referentes aos cuidados com o meio ambiente, com o corpo dos alunos. *“Tu usa uma comparação que não é tão verdadeira assim, mas que parte do corpo deles, eles têm a aprendizagem, com certeza de outra forma”* (Mariana. C1, p. 10).

Partindo das observações realizadas nas aulas desta professora, percebi que Mariana utiliza bastante os recursos da voz e do corpo na condução da aula, associando-os aos conteúdos que estão sendo trabalhados. Um exemplo disso é utilizar sons (assoviar) para ilustrar no conteúdo de Matemática que um determinado número diminui, ou utilizar a extensão dos braços abertos para ilustrar o traço divisor da fração (Mariana, DC- obs.1).

Então o corpo e a voz como instrumento mediador fazem parte do conhecimento pessoal do professor, com os quais interage nas situações e com os alunos (PACHECO, 1995 “a”).

O relato de uma aula da professora Glória também se relaciona com essa questão. A professora estava trabalhando com sistema de medidas, e após os alunos medirem uns aos outros, ela sugeriu que eles a medissem. *“A aula parece que tomou outra dimensão. No momento que eu deixei que meu corpo fosse explorado por eles”* (Glória, C2, p. 8). Percebe-se nessa situação que também a experiência realizada em aula foi proporcionada pela vivência da professora e o elemento improvisacional, o saber agir em situação fizeram-se presentes na circunstância exemplificada (ALARCÃO, 2003).

Segundo a professora, essa foi uma situação que proporcionou grande aprendizagem aos alunos. Para Costi (2005), o processo químico para que ocorram conexões no cérebro no momento da aprendizagem e as devidas associações sejam estabelecidas, são, na maioria das vezes, desencadeados pelo professor. Então podemos concordar que esses processos podem ocorrer como consequência da ação do professor em determinado momento da aula onde está presente a ação,

a forma de o professor conduzir e orientar a aula, dinamizados também pelo corpo e a voz do professor.

A professora Luíza não relatou nenhuma situação específica, mas diz que procurou em muitas atividades utilizar o corpo para estabelecer alguma relação com o conteúdo. *“Teve muitos momentos que eu percebi como eles aprenderam direitinho, como eles amaram a atividade, ficam atentos. A tua expressão (do professor), eles gostam e gostam também de se expressar movimentando o corpo”* (Luíza, C3, p. 5).

Os relatos de Mariana e Glória são testemunhos de momentos que foram importantes na trajetória destas professoras. Momentos em que utilizaram seus corpos e suas vozes, talvez de uma forma não planejada, com um caráter muito mais intuitivo, e que repercutiu na aprendizagem dos alunos de forma positiva. Nota-se então que o caráter improvisacional (SCHON, 2000) e intuitivo (PACHECO, 1995 “a”) estão muito presentes nas práticas dessas professoras.

Quanto à percepção dos alunos, Mariana diz que, numa situação de avaliação, eles lembram o que viveram com o corpo.

Para conceituar, tu usa a palavra, quando eles vão formular a palavra eles voltam à imagem e descrevem a partir da imagem vivenciada. É óbvio que a aprendizagem se torna muito melhor, tu tem muito mais que a palavra falada ou escrita, tu tem uma lembrança, de todo um visual de uma participação de corpo (Mariana. C1, p. 10).

O fato do professor motivar os alunos dentro da perspectiva do corpo e da voz como partes da sua ação na sala de aula, da mesma forma, vem contribuir com esta análise. Mariana, ao se assistir nas aulas filmadas, relata não saber se motivou os alunos. Sobre esse aspecto ela refere: *“às vezes é preciso mais que o teu jeito de dar aula (corpo e voz) para que os alunos sintam-se motivados”* (Mariana C1, p.7). Nesse ponto, a professora está se referindo a determinados recursos que a escola não possui, e que ela julga serem necessários para determinados conteúdos. Admite que não tenha como motivar todos os alunos sempre, ao mesmo tempo.

Para Glória, é claramente perceptível a reação dos alunos às mudanças que provocam alguma atitude tanto ligada ao corpo como uma reação provocada pela voz do professor. Glória diz que, quando usa um tom de voz (intensidade) diferente, ou faz um gesto diferente, eles sabem se é brincadeira ou não e reagem frente a isso. Diz que os alunos são muito atentos. *“É como se eles tivessem vivenciando uma historinha, cada aula, por mais que seja uma aula de Matemática, pra eles é uma historinha, então eles estão atentos ao som e ao gesto”* (Glória, C2, p.8). A professora, ao se assistir nas aulas filmadas, reconhece que, na maioria das vezes, consegue motivar os alunos.

A questão do conteúdo também faz parte do discurso da professora Glória. Essa professora deixa claro que a utilização do corpo e da voz é motivada pelo conteúdo que está sendo explicado. Ao se assistir na segunda aula filmada, Glória fala em relação à ligação do seu gesto com sua voz naquele momento da aula e diz que não utilizou o corpo e a voz de outra maneira, naquele momento, por ser conteúdo de Matemática. *“A Matemática não empolga, não envolve”. Quer dizer, ela empolga, mas é que eu estava fazendo uma correção e não dando uma explicação, se eu tivesse trabalhando como material concreto”* (Glória C2, p. 10).

Sobre a mesma questão, Mariana também faz ressalvas, dizendo que a utilização do corpo é motivada pelo conteúdo. Por exemplo, com conteúdos de Matemática, acha que necessitaria de outros recursos que não o corpo e a voz. *“Ainda mais frações que tem que trabalhar com coisas muito mais concretas, não corpo né?”* (Mariana, C1, p. 12).

Contrariando a idéia apresentada pelas professoras, Gonçalves (2002) coloca que o corpo/organismo são entidades concretas, mesmo que, na maioria das vezes, não prestemos atenção aos sinais que eles nos emitem. Outro autor que tem interpretação semelhante é Assman (2001) ao sustentar que o conhecimento se instala como um aprender mediado por movimentos internos e externos da corporeidade viva.

Então, nos processos de aprendizagem, entendemos que o corpo entra em ação tanto com seus movimentos externos e ações visíveis pelos outros que participam desse processo, quanto pelas emoções que também estão implícitas e

podem revelar-se nas ações do sujeito. Isso poderá ocorrer tanto do professor para o aluno, como do aluno para o professor, como se fosse uma cadeia de relações mediada por corpos e vozes.

Para a professora Luíza, a coerência do gesto e da voz na aula em que se observava, esteve presente a maior parte do tempo, e ela destaca duas situações, em especial, que achou que deveria ter agido diferente: na segunda aula, ao se ver não muito motivada durante as canções que estavam sendo cantadas em círculo e, na terceira aula, quando se viu muito cansada e como sua postura corporal demonstrava certo desânimo, influenciou nas suas atitudes.

A professora Glória relata que ao assistir-se se vê tranqüila (na terceira aula), reconhecendo isso devido ao fato de ter brincado com os alunos, deixando uma atmosfera descontraída na turma.

A professora Mariana, ao se deparar com sua atuação nas três aulas em que se assistiu, reconhece como sendo coerente a relação do seu corpo e sua voz com o que estava sendo falado na aula. Esse fato se deve a ver-se em movimento. Comenta: *“Não conseguiria falar sem me movimentar”* (Mariana, C1, p. 11).

Na primeira aula observada da professora Mariana, durante a explicação de um conteúdo de matemática, utilizou um gesto para que, a partir dele, os alunos chegassem à resposta desejada. O gesto não foi coerente com o que estava sendo dito, de modo que os alunos não deram a resposta correta. A professora utilizou os braços abertos para fazer um gesto que pudesse representar os números infinitos. Esse gesto não foi compreendido pelos alunos. (Mariana, DC - observação 1).

Em relação à segunda aula, reconhece-se como estando alterada, então vê a coerência dos movimentos pesados ao se mover pelo espaço com a rispidez da voz ao conduzir a aula.

Ventura (2004) fala que, se o professor não está motivado, transmitirá aos alunos, através de seu ‘envelope’ sonoro e gestual os signos da fadiga, desinteresse ou incredulidade. No caso da professora Luíza, ela estava, visivelmente, desmotivada pelo cansaço e os alunos foram percebendo que a professora não interagiu com a atividade. Penso que não somente esses sinais

corporais e vocais, mas qualquer outro que o estado emocional do professor possa vir acusar, certamente interferirá na resposta dos alunos. No exemplo das três professoras, mesmo tendo vivenciado situações diferentes em sala de aula, percebe-se que estão presentes questões pessoais, que influenciaram suas atitudes e sua forma de interagir com os alunos, fatores esses que estão diretamente ligados ao conhecimento prático (PACHECO 1995 “a”).

A professora Glória expõe que utiliza o corpo mais para explicar um conteúdo do que quando está fazendo correção das tarefas, por exemplo. Em relação à sua atuação docente em sala de aula, diz utilizar bem mais os recursos da voz que os do corpo.

Neste capítulo, o que mais se destaca é a crença das professoras sobre a utilização do corpo e da voz em relação ao conteúdo. As três professoras relataram situações marcantes em que o corpo e a voz foram importantes na realização das atividades de sala de aula, na assimilação do conteúdo por parte dos alunos. Mas reconhecem que somente algumas disciplinas são motivadoras para que essa relação se concretize de forma consistente, pois a falta de recursos é um discurso muito presente na fala das três professoras.

5.3 “Às vezes, a gente não pára pra avaliar o corpo e a voz”

Compreender como as professoras vêem essa relação de comunicação entre corpo e a voz, ocorrida na sala de aula, é ponto essencial neste estudo. Deste modo, é necessário também entender se as professoras são conscientes das suas ações na sala de aula, em relação à forma como utilizam o corpo e a voz.

O depoimento de Mariana demonstra sua convicção de que a voz é o recurso mais usado para se comunicar. Admite que o gestual se faz presente, mas a voz é o que vem em primeiro plano. Na sala de aula, ela também é fundamental na opinião de Mariana, porém é um recurso que o professor tem que aprender a usar.

Ao assistir-se na primeira aula filmada, Mariana percebe que manteve a voz no mesmo ritmo, sem alterações, exceto nos momentos em que chamou a atenção dos alunos por motivos de indisciplina. Quanto à terceira aula filmada, a professora diz que, mesmo sem variar muito o volume da voz, acha que o seu jeito de falar estava mais fluído se comparada à segunda aula quando estava com estado de humor alterado.

Glória afirma que a voz é fundamental, marcante. *“A pessoa pode agregar ou afastar dependendo de como usa a voz” (Glória, C2,p.6)*. No espaço de sala de aula, ela é importante, porque o professor pode dar significância ao conteúdo através da fala: *“Às vezes, o conteúdo nem é tão significativo, mas depende da entonação que tu dá na voz ele se torna, às vezes, mais importante que outro” (Glória,C2, p.7)*.

Glória, ao assistir-se na primeira aula, reconhece que não existe muita alteração na voz, enquanto altura e intensidade. A professora relata que não tem tendência em alterar a voz, procura colocá-la de uma forma que não fique cansativo, que motive. Na sua opinião, usa uma entonação que marca.

Na segunda aula que a professora assistiu, considerou que utilizou a voz quase que o tempo inteiro, a fim de chamar a atenção dos alunos, buscando sua atenção ao conteúdo. Da mesma forma, na terceira aula, reforça que a voz é o seu recurso principal e reconhece, nessa aula, que variou bastante a intensidade da mesma para motivar os alunos.

Na opinião da professora Luíza, a voz, no trabalho do professor, é fundamental, tem um valor de suma importância. *“Dependendo como tu vai falar, tu vai expressar uma idéia” (Luíza, C3, p.5)*. Na sala de aula, ela é um instrumento de trabalho, “o professor precisa dela não só para expressar, mas para envolver, trabalhar” (Luíza, C3, p. 5).

No transcorrer das demais aulas filmadas, a professora, ao observar-se, afirma que conseguiu interagir e conduzir as atividades normalmente. Ressalta a questão do atendimento individual, fator muito comum no primeiro ano das séries iniciais, sendo exatamente isso que impede a professora de ser mais ágil na sala de aula. Ao assistir-se, admira-se com sua calma e paciência e como consegue se

envolver com a turma. *“Isso chamou-me muito a atenção. Tanta paciência! eu nem imaginava”* (Luíza, C3, p. 9).

Observando as aulas da professora Luíza, é nítido o envolvimento que possui com a turma. As crianças solicitam sua atenção quase o tempo inteiro, pelos motivos mais variados, seja chamando-a na classe ou indo até ela para mostrar o caderno, um desenho.

Com base nesses fatos, é pertinente pensar que a professora do primeiro ano dos anos iniciais necessita de muito fôlego, devido à dependência dos alunos, que é maior nesta fase que nos anos seguintes das séries iniciais. Portanto, esta professora, para as crianças, tem, freqüentemente, a força da figura materna, da mesma forma que é receptora de muitos afetos, pois, além de mestra, recebe projeção de muito outros tipos de sentimentos (COSTI, 2005, p.14).

Com relação ao corpo, Mariana defende que o que a pessoa fala é possível ler no gestual. Então é importante ser coerente, acreditar no que está falando para o gesto vir ao encontro disso. *“A gente consegue perceber no corpo da pessoa quando há contrariedade na fala”* (Mariana, C1, p. 7).

Ao assistir-se, acha sua expressão facial muito engraçada. *“As caras que a gente faz são muito engraçadas”* (Mariana, C1, p.11). Em relação às demais aulas assistidas, comenta que estava, exatamente, como seu estado de humor permitiu, ou seja, na segunda aula, muito pesada e ríspida e, na terceira, mais solta, como se reconhece normalmente.

A professora pensa ser o corpo fundamental na prática do professor, mas é preciso ter consciência disso, porque a tendência é falar uma coisa e fazer outra. Neste sentido, é importante destacar que os gestos utilizados pelo professor devem ser coerentes com o contexto, pois implicam em transmissão de significados que devem ser apreendidos pelo outro que está incluso no processo (WOODS apud NÓVOA, 1995, p. 132) e Farias (2001).

Sendo assim, se o professor, numa situação em que está expondo um conteúdo, apropria-se de determinado gestual para mediar a aprendizagem, esta

manifestação, seja gestual ou vocal, deve ser coerente e se tornar compreensível para o aluno.

A professora Glória diz que nunca pensou, especificamente, sobre a importância do corpo, ou na maneira como ela usa o corpo.

Talvez por eu ser grande, já a minha presença, às vezes, causa um certo impacto, as pessoas já rotulam: Ah, tu é grande tu não é frágil. Então eu nunca parei pra pensar, não me detive em analisar os professores que eu tive, minha experiência com expressão corporal (Glória, C2, p. 7).

Mesmo nunca tendo parado para avaliar a utilização do corpo, Glória afirma que ele é importante na prática docente. As palavras da professora mostram que os referenciais pessoais como, por exemplo, os professores que ela teve também influem, mesmo que, inconscientemente, no modo de agir da professora de hoje. No caso da professora Glória, ela afirma que não tem essa lembrança.

Conforme a prática do professor, o corpo, nos anos iniciais, é mais importante que nos outros devido à fase mais lúdica que a criança se encontra. *“No momento que tu tá contando uma história, tu faz uma careta, um gesto, as musiquinhas, tu faz uma coreografia. Embora a criança seja ativa corporalmente, isso deve ser focado também no professor” (Glória, C2, p.8).*

A professora Glória, ao assistir-se na primeira aula, reconhece que utilizou o corpo, pois estava dando uma explicação de um conteúdo que, em sua opinião, *“Tinha a ver”* (Glória, C2, p. 9). Diz, ainda que não conseguiria fazer uma explicação sem se movimentar e gesticular.

Em um momento de outra aula filmada, a professora reconhece que o corpo não foi utilizado, pois estava fazendo uma correção de tarefas que os alunos haviam levado para casa. A professora coloca também que as expressões faciais são bem mais exploradas que os gestuais.

O corpo e seu gestual, para a professora Luíza, configuram-se em elementos muito importantes, pois para ela, ao envolver a criança com as questões

que o professor está trabalhando, situação que pode ser mediada pelo relação corpo-voz, as crianças aprendem de forma mais rápida.

Ao ver-se na filmagem, a professora Luíza comenta que, consegue interagir e gesticular, mas admite que poderia ter trabalhado mais os movimentos com os alunos, em relação ao conteúdo em questão, os números. Mas, ao mesmo tempo, diz que, no momento em que trabalhou a fixação das letras do alfabeto, utilizou os movimentos do corpo. A professora argumenta que a utilização do gestual, às vezes, é muito sugestionada pelo conteúdo que está sendo trabalhado.

Neste sentido, é perceptível que as professoras relacionam o uso do corpo e da voz com o conteúdo, ou seja, o conteúdo deve ser o elo motivador de atitudes corporais e vocais que o professor venha a utilizar.

As três professoras admitem que não conseguem separar o corpo da voz na maior parte do tempo na sala de aula. A professora Mariana não percebe mudanças no corpo e na voz durante as aulas assistidas e faz uma ressalva em relação à aula que julgou-se estar num estado de humor diferente, reconhecendo que, em alguns momentos, nesta aula, percebe suas atitudes e reações moderadas se comparadas com momentos anteriores da mesma aula. Esse fato foi percebido pela professora, através da maneira de falar não estar tão agressiva, a expressão do rosto estar mais atenuada e pelo corpo mover-se com mais leveza pela sala.

A professora Glória identifica como os momentos mais marcantes de mudanças do corpo e da voz, quando dá mais valor a algumas palavras relacionadas ao conteúdo, a fim de chamar a atenção para acompanharem a aula. A professora frisa, também, a questão da sua maneira de olhar ser muito forte e que os alunos reconhecem essa característica da professora e estão atentos a isso. Considerando que as manifestações do corpo e da voz traduzem-se como fatores relevantes e são significativos na relação professor-aluno, concordo com Campelo (1996) ao referir que, durante a comunicação, as pessoas lançam mão de todo um repertório. Nele estão incluídos o corpo e todos os seus textos. Encontram-se, nesse emaranhado de informações, a linguagem, os gestos, onde desde um franzir de sobrancelha pode ser significativo.

Da mesma forma, a professora Luíza percebe mudanças nos momentos de chamar a atenção, quando ela impõe uma intensidade maior à voz. Em outro momento de uma das aulas, percebeu que utilizou gestos para ilustrar a leitura de uma poesia.

Olhando os depoimentos, as situações vivenciadas pelas professoras, é possível detectar que todas reconhecem a importância e a presença do corpo e da voz como indissociáveis e atuantes na prática docente em sala de aula, porém pensamos que essa relação ainda encontra-se dissociada da consciência das professoras e da forma como a utilizam na prática.

5.4 “Hoje, eu percebi que realmente sou sempre assim”

Este tópico busca compreender as professoras em relação a como se vêem e como vêm sua prática. De um lado, existe o que é visível, ou seja, as professoras assistiram-se nas aulas filmadas, situação que oportunizou-as a falarem o que pensavam sobre suas atitudes, modos de agir, como se viam e como se ouviam no momento da aula, na relação com os alunos e com os conhecimentos que estavam trabalhando. De outro lado, existe o modo como elas pensam que se comportam e como, realmente, se comportam. Como elas pensam que se comportam foi revelado na entrevista semi-estruturada e como elas, realmente, se comportam foi revelado na entrevista de estimulação de recordação.

A professora Mariana, quando está à frente dos alunos, é leve, descontraída, é assim como ela se vê. Complementa *“Sou exagerada para falar”* (Mariana, C1, obs. 1). A professora utiliza gestos amplos na maioria das vezes quando está dando aula. Ao analisar sua aula, Mariana afirma que necessita de outros recursos. Ao se assistir na primeira aula filmada cujo conteúdo era matemática, achou a aula pesada e cansativa. Referente a essa análise admite

O conteúdo é muito complexo, o espaço não é adequado, as turmas são grandes, a gente não tem material. Só isso não basta pra ti dar aula, acho que precisa mais né? Em termos de motivação? Eu acho que o conteúdo fração é muito cedo pra eles aprenderem. Eles não conseguem entrar para dentro. Não sabem onde vai dar isso (Mariana, C1, p 11).

A professora Glória se considera uma professora lúdica quando está à frente dos alunos. *“Levo a aula muito na brincadeira, sou bem solta e segura na sala de aula” (Glória, C2, p.8).*

Esta professora diz que não se surpreendeu ao assitir-se nas aulas filmadas. Sobre isso relata: *“Eu sempre achei que eu tenho uma expressão oral boa. Desde quando eu era aluna. Eu sempre tive em mim essa coisa da expressão oral. Acho que eu não irrito com o tom de voz” (Glória, C2, p.10).*

A professora Glória faz, neste momento da aula, uma reflexão sobre a sua ação, avaliando sua conduta a partir da forma como utiliza sua voz (SCHON, 2000). Nesta fala, a professora reitera que o corpo está em segundo plano na sua prática. Isso se revela no momento em que se vê e reafirma pontos que são pertencentes ao seu conhecimento prático, pois a oralidade da professora é um conhecimento pessoal que é direcionado para sua ação pedagógica (PACHECO, 1995 “a”).

Este exemplo torna-se claro à medida que aparecem as convicções da professora sobre o uso da sua voz na sala de aula, no qual fica implícito que sua voz é mais eficiente que o corpo.

A professora Luíza afirmou que tinha idéia de como se comportava, pois algumas pessoas já haviam feito comentários a respeito da sua calma em conduzir a aula. Neste momento, ela falou: *“Hoje eu percebi que realmente sou sempre assim. percebi claramente a minha calma” (Luíza, C3, p. 8).*

As três professoras partilham da mesma opinião. Sugerem que mais recursos visuais deveriam estar disponíveis na escola para melhor viabilizar as aulas.

Se você tivesse que repetir essa aula, faria algo diferente? Essa foi a última pergunta da entrevista de estimulação de recordação feita para as três professoras, nas três aulas em que elas se assistiram.

Em relação à primeira aula, a professora Mariana diz que acha muito longa, e isso é cansativo para os alunos. Para ela:

Daria uma parada, daria um tempo para o aluno. Eu fiquei preocupada em atender os alunos que não estavam sabendo e esqueci os que já sabiam e estavam querendo fazer outras coisas. Acho que tem que intercalar melhor isso. Tentar atender mais especificamente o grupo. É paradoxal, atender as individualidades dentro do grupo. Não sei como fazer. É uma coisa que me faz pensar (Mariana C1, p.12).

Essa fala da professora pode dialogar com as idéias de Alarcão (1996). Esta afirma que para refletir sobre uma ação, uma atitude ou um fenômeno, a fim de compreendê-los, é necessário analisá-los com referenciais que possam preencher de sentido tal reflexão. Esses referenciais, para a autora, são os saberes que já possuímos e são resultantes da experiência ou da informação, utilizados para compreender a situação em questão. Esses saberes são, da mesma forma, inerentes ao conhecimento prático do professor (PACHECO, 1995 “a”).

Com relação a sua segunda aula, Mariana diz que se tivesse de refazê-la: “Não faria diferente o que eu trabalhei, mas seria mais agradável” (Mariana, C1, p.14). Sobre a terceira aula, Mariana não fez nenhum comentário, achou que estava como se reconhece sempre, bem humorada e conduzindo a aula de uma maneira leve.

No conhecimento prático está implícito, também, a personalidade do professor que pode ser revelada através das suas atitudes, do seu comportamento. Portanto quando a professora relata que se reconhece como estando, na maioria das vezes, bem humorada, reconhecemos, nesta fala, uma característica pessoal da sua personalidade que é revelada através de seu corpo e da sua voz (PACHECO, 1995 “a”).

A professora Glória comenta em relação às outras duas aulas assistidas: *“Poderia ter usado mais recursos visuais, talvez uma gravura, mas em termos de voz, não”* (Glória, C2, p. 10).

Das três aulas da professora Glória, somente em uma delas reconheceu que não estava em seu estado normal, pois estava doente, e sobre isso afirma: *“Existe diferença se comparar as três aulas. Eu sinto quando não estou bem”* (Glória, C2, p.12).

A professora Luíza diz que se tivesse que repetir a mesma aula (a primeira), faria outras atividades, mas ressalta que se tivesse menos alunos seria diferente, pois poderia fazer atendimentos individuais.

Em relação às outras duas aulas que assistiu, a professora Luíza afirma que se tivesse que repeti-las faria encenações e disse ainda: *“Acredito que faria diferente, as coisas não têm como se repetir”* (Luíza, C3, p. 10).

A partir do olhar das professoras sobre si mesmas e suas práticas, podemos admitir que a forma como agem e se vêem está muito ligada ao modo pessoal de cada uma, bem como suas crenças e valores em relação à prática também estão explícitas nesses discursos. A relação corpo-voz entra em cena como suporte das suas práticas, porém fica relegado a um segundo plano conforme o que está expresso nas revelações das professoras. Desta forma, elas concordam que participar desta pesquisa é uma oportunidade de reflexão sobre as suas ações, bem como uma possibilidade de avaliar, olhar de outra forma as questões da relação corpo-voz do professor, superando a idéia de que *“hoje eu percebi que realmente sou sempre assim”* (Luíza, C3, p.10).

**QUE CORPO É ESSE? QUE VOZ É ESSA? TÃO MEUS E TÃO
DISTANTES?
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Descobrir as possibilidades e a amplitude deste estudo é decorrência de toda minha vivência teatral, da consciência corporal que o teatro possibilita. A percepção em relação ao corpo e à voz é de enxergar-se em um espelho a todo o momento, da mesma forma o escutar-se tem uma dimensão acoplada ao espelho, pois é possível perceber as variações que a voz pode expressar, dando o significado desejado às palavras. Trata-se da consciência de como o corpo se coloca no espaço e de que maneira a voz está sendo emitida.

Na pesquisa, optei por investigar questões referentes ao corpo e à voz separadamente, mas, ao mesmo tempo, as concebi em relação única. Apresentei como questão de pesquisa a reflexão sobre como a relação corpo-voz dos professores dos anos iniciais manifesta-se na própria percepção de docência em sala de aula.

Para responder a questão proposta, tracei objetivos essenciais para construir esse campo de conhecimento acerca da relação corpo-voz.

O objetivo geral foi investigar a relação corpo-voz das professoras de anos iniciais do ensino fundamental como instrumento mediador do seu exercício profissional. Para isso busquei identificar como as professoras utilizam o corpo e a voz no espaço de sala de aula como, também, conhecer algumas das motivações que medeiam formas gestuais utilizadas pelas professoras e compreender o grau de consciência que as professoras possuem da relação corpo-voz na realização do trabalho docente.

A entrevista semi-estruturada e de estimulação de recordação, bem como as observações e registros em diário de campo, permitiram-me concluir que as professoras utilizam o corpo e a voz na docência em sala de aula e admitem esses instrumentos como agentes mediadores de seu trabalho.

Para as professoras investigadas, o corpo e a voz são instrumentos próprios de cada uma, articulados, também, na prática docente, ainda que, sem consciência de suas existências, como mediadores de relevância pedagógica.

Existe uma relação automatizada com o corpo e com a voz, quase um agir impulsivamente. Isso torna-se evidente nos relatos que expõem que as professoras usam o corpo, mas nunca pararam para pensar e analisar como isso ocorre, como se constituem as significações desses instrumentos, e de que forma incidem sobre suas práticas docentes em sala de aula.

Outro fator que complementa essa idéia é o que foi relatado pela professora Mariana em uma das entrevistas. A professora afirmou que a Matemática para ser trabalhada precisa de algo concreto, não o corpo. Essa foi uma das colocações mais marcantes para mim enquanto pesquisadora, professora, atriz. No discurso da professora, o corpo não é considerado concreto, o que é concreto é o que está fora do corpo. Isso reafirma que a concepção de que o corpo é desconhecido para elas, ou seja, o corpo não é concreto porque é banalizado em suas possibilidades e expressividade resultantes da falta de consciência que existe sobre ele.

A falta de consciência das professoras sobre o corpo e a voz, está atrelada ao fato do corpo não ser visto como possibilidade expressiva, pois existe uma banalização da corporeidade, não sendo esta vista para além das suas funções orgânicas.

Quando me refiro à relação corpo-voz na docência, não estou me reportando a um corpo performático, extracotidiano, teatral, a algo que obrigue o professor a fazer o que não pertence a sua natureza, pois temos consciência que as pessoas são diferentes, têm personalidades distintas e referenciais diferentes. No entanto nada impede que um professor muito tímido, por exemplo, possa ter possibilidade de conhecer como age em sala de aula, fazer uma auto-análise e refletir como pode

transformar sua prática, a partir desse canal de expressividade que é a relação corpo-voz.

Defendo que, na prática docente, o corpo do professor possa ser um corpo cotidiano, consciente de suas possibilidades e limites na ação mediadora em sala de aula.

Para as professoras, os recursos visuais na sala de aula têm uma significação maior ao trabalhar com os conteúdos do que os recursos que o próprio corpo e voz podem possibilitar como suporte para o trabalho. Penso, então, que não é necessário abandonar um em detrimento do outro, mas é possível unir esses instrumentos que interferem no ensinar e aprender de modo que possam complementar-se na prática docente.

Passar pelo filtro da experiência teatral em todos os momentos da pesquisa pareceu-me inevitável, já que possuo uma ligação muito forte com o teatro. A criação do personagem, o jogo cênico, a contracenação, possibilitam-me um olhar-se com lentes de aumento, um olhar que emerge de dentro para fora da atriz-professora. É um ver-se e ouvir-se que se torna concreto no momento da prática no palco e estende-se para fora dele, na prática docente, porém requer tempo para ser percebido na sua totalidade.

Penso que a rotina das professoras, o cansaço, os problemas cotidianos influenciam na motivação necessária para articular determinados instrumentos mediadores que poderiam ser auxiliares relevantes em sala de aula, qualificando o trabalho docente e impulsionando a educação dos alunos. Por exemplo, parece ser mais fácil mostrar uma gravura de uma história do que a professora, através do seu corpo e sua voz, motivá-los a trabalhar a história.

Essa motivação só poderá ser efetivada se o professor se permitir tomar consciência de suas possibilidades corporais e vocais. Pois conhecer-se é essencial para a construção da motivação do agir em sala de aula.

As professoras percebem que mudam de atitude corporal ou vocal mais em situações de repreensão dos alunos devido à indisciplina. Essa é exemplo de situação que se repete, muitas vezes, em sala de aula, nas quais os gestos já estão

automatizados e, também, são repetitivos. Isso ocorre como convenção para determinadas situações, onde os alunos compreendem o que está sendo externado. Então o corpo e a voz constituem-se como agentes mais incisivos nestas situações e não há uma reflexão em como explorá-los com o foco voltado para as demais ações que acontecem na sala de aula. Nota-se que a voz tem primazia sobre o corpo talvez por que seja impossível anular a voz na comunicação, mas é admissível para as professoras não enxergarem o próprio corpo.

Então, a partir disso, as professoras reconhecem que os alunos não são estranhos às manifestações corporais e vocais das professoras. Eles estão atentos aos gestos e a voz.

As professoras relataram momentos em que têm consciência da utilização do corpo e da voz agindo juntamente com o conteúdo, ou seja, elas relataram situações em que utilizaram o corpo intencionalmente, mesmo que de uma forma intuitiva, sem estar planejado. Foi um momento do agir em situação, e, com isso, admitem que a aprendizagem dos alunos se concretiza de uma outra forma.

A professora Mariana afirma que o que fica para os alunos é uma lembrança de algo que passou pelo corpo deles, que eles vivenciaram. As professoras têm consciência que isso faz diferença na aprendizagem, mas o que percebe-se é que têm pouco conhecimento acerca dos recursos do corpo e da voz. Da mesma forma, nunca haviam se visto dando aula embora nenhuma delas tenha pouco tempo de experiência como professora. Concluo que é essencial que os professores, de um modo geral, possam se assistir em aulas filmadas, ou se ouvir através de gravações para fazerem suas reflexões sobre a prática.

A partir deste trabalho, acredito que a relação corpo-voz possa ser trabalhada na formação dos professores. Penso, ainda, que os cursos de formação continuada poderiam abordar o corpo e a voz como instrumentos potencializadores da ação docente. Esse aspecto pode ser trabalhado pelo viés do teatro, mas utilizando-o como um estímulo inicial, a fim de conduzir os professores à consciência corporal e possibilidades vocais e como utilizá-las no espaço de sala de aula. Descobrir o quanto o corpo e a voz, instrumentos concretos e mediadores da prática do professor, podem servir de suporte para trabalhar os conteúdos, considerando

que isso tem que ser condizente com a realidade de cada professor, com o que a escola permite e oferece para tal.

A temática deste trabalho não se esgota nesta dissertação. Entendo ser importante que pesquisas posteriores possam abordar sobre a relação corpo-voz com o ensino dos conteúdos pelo professor, o qual poderia deter-se, especificamente, em aspectos detalhados sobre o que os professores pensam sobre os conteúdos e se o corpo e a voz poderiam ser agentes mediadores dessa ponte entre o conteúdo específico e o aluno. Ou, quais os conteúdos que propiciam o uso do corpo e da voz como instrumentos mediadores entre professor x aluno x conhecimento?

Outro tema que poderia ser complementar é a pesquisa sobre a feminização do corpo na profissão docente. Como os corpos de mulheres se colocam e se expressam nos diferentes níveis de ensino de educação básica?

Espero que esta pesquisa possa contribuir como motivação para a reflexão dos professores, em formação inicial e continuada, ou dos que já atuam em sala de aula, independente do tempo de exercício docente.

Compreendo que, a partir dos aspectos que foram abordados, é possível refletir sobre o corpo e a voz numa relação indissociável com a prática docente dos professores. Da mesma forma, entendo que a relação corpo-voz é um instrumento concreto, mediador entre o professor, o aluno e o conhecimento.

Esta ligação pode ser significativa para a prática docente à medida que passa a ser vista como um saber necessário para os professores, isto é como um saber da comunicação docente. Um saber calcado no gestual e na expressão vocal dos professores que podem ser entendidos como elo das relações construídas em sala de aula, tornando-se um aspecto fundamental na atividade pedagógica do professor e prática docente do seu trabalho.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 1996.

_____. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. *In:* VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Caminhos da Profissionalização do Magistério.** 3. ed. São Paulo: Editora Papirus, 2003.

ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade.** 3 ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

_____. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática.** 3 ed. Piracicaba: UNIMEP, 2001.

BALOGH, Anna Maria Noir. O corpo como cifra do erótico emergindo do estético. *In:* Ignácio Assis Silva (org.). **Corpo e Sentido: a escuta do sensível.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BEINEKE, Viviane. **O conhecimento prático pessoal do professor de música: três estudos de caso.** Porto Alegre, 2000. Dissertação (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 184 f.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto, 1994.

BONDIÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência: **Revista da ANPED**, n.19- jan/fev/mar/abr.- 2002. p. 20-28

BRASIL, MEC. **LEI 9393/96.** LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Brasília: MEC, 1996.

CAMPELO C. R. **Cal(e)idoscorpos: um estudo semiótico do corpo e seus códigos.** São Paulo: ANNABLUME, 1996.

COOK, T. D. y RICHARD, CH.S. **Métodos cualitativos y cuantitativos em investigación evaluativo.** Madrid: Morata, 1986.

COSTI, Marilici. Sala de aula, arquitetura, corpo e aprendizagem. **Textual/** Fundação Cultural Assistencial ECARTA. v.1, n.1 (nov./ 2005).- Porto Alegre: Fundação Ecarta, 2005. p. 14-21.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FARIAS, Sérgio Coelho Borges. A composição do gesto e da voz para expressão da poesia. **Repertório- Teatro e Dança**. UFBA, 2001. p. 36- 48.

FONSECA, Eliane Accioly. **Corpo-de-sonho: Arte e psicanálise**. São Paulo: Annablume, 1998.

FRANCO, Berenice da Silva e MORAIS, Haydée Nascimento. A escola do silêncio e da imobilidade. *In.*: SILVA, Lauraci Donde e POLENZ, Tâmara. **Educação e contemporaneidade: mudança de paradigma na ação formadora da universidade**. 1. ed. Canoas: ULBRA, 2002. p. 326-340.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro/Guanabara: Koogan, 1989.

GHEDIN, Evandro; PIMENTA Selma Garrido (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

GOLDENBERG, Miriam (org.). Nu e vestido: Dez Antropólogos Revelam a Cultura do Corpo Carioca. Rio de Janeiro: Record, 2002. Disponível em: <http://miriangoldenberg.com.br/>. Acesso em: 03 de abr/2007.

GOMEZ, Elier M. D. **La respiracion y la voz humana: su manejo y enseñanza**: Buenos Aires: 1980.

GONÇALVES, Clézio J. S. A dimensão da corporeidade e a autopoiesi no conhecer. *In.*: SILVA, Lauraci Donde e POLENZ, Tâmara. **Educação e contemporaneidade: mudança de paradigma na ação formadora da universidade**. 1. ed. Canoas: ULBRA, 2002. p. 342-361.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1997.

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas da sociologia**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Ed Vozes, 1987.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **A teoria sócio-cultural de Vygotsky**: um esboço Inicial. Cadernos de ensino, pesquisa e extensão. Centro de Educação. Laboratório de Pesquisa e Documentação-LAPEDOC, 1999.

_____. Professores de licenciatura: concepções de docência. In.: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 263-277.

LOPES, Sara Pereira. A construção da vocalidade poética. In.: **Expressão**. Revista do Centro de Artes e Letras – UFSM, Ano 8, n. 02, ago/dez, 2004. P. 37-56.

_____. Diz isso cantando! **A vocalidade poética e o modelo brasileiro**. Tese de Doutorado em Comunicação e Artes (Universidade de São Paulo), 1997, 133f.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In.: PRIORI, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa**: Uma Introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Freitas Bastos, 1971.

_____. **Os Pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MINAYO, M.C de S. (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Sobre as Professoras de “antigamente” que eram “feias” e “usavam óculos”... 2002. Disponível em: <http://www.unb.br>. Acesso em: 23 mar/2007.

NÓVOA, A. Os professores as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

OLIVEIRA, Ana Claudia. Sentido do corpo ou corpo sentido? In.: **Corpo e sentido**: a escuta do sensível. São Paulo: UNESP, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky** : aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Vânia Fortes. Magistério: profissão feminina? In.: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Imagens de professor**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 161-173.

PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto Editora, 1995 "a".

_____. **Formação de Professores: teoria e práxis**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1995 "b".

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1999, p.15-33.

PITTA, Danielle Perin Rocha. O corpo situado no "trajeto antropológico". In: Ignácio Assis Silva (org.). **Corpo e sentido: a escuta do sensível**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 109-118.

POSTALI, Tereza Cristina Monteiro Cota. **Corporeidade e temporalidade na experiência docente de professoras da Educação Infantil**. 2001. Disponível em: <http://www.unemat.br>. Acesso em : 10 nov/ 2005.

RAMOS, Silvana de Souza. A flor da pele. In: **Discutindo filosofia**. 2 ed. (Março/Abril 2006) São Paulo: Editora Escala Educacional. p. 25-31.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A arte do ator**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor LTDA, 1990.

SACRISTÁN J. Gimeno; GÓMEZ PÉREZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Cultos e enigmas do corpo na história. In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sônia T. Lisboa. **Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 107-131.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVEIRA Débora de Barros; ABRAMOWICZ Anete. A pequenização das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. In: MIZUKAMI, M. da G. N. e REALI, A. M. de M. R. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFScar, 2002. p.51-71.

STAKE, R.E. **Investigación com estúdio de casos**. Madrid: Morata, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 2002.

TOMAZZETTI, Clarice Terezinha. **A voz do professor: instrumentos de trabalho ou problema no trabalho?** Santa Maria, 2003 Dissertação (dissertação de Mestrado). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 118 f.

TOWNSEND, Cristina Bandeira. **A mobilização de saberes nas práticas de professores dos anos iniciais: um estudo de caso**. Santa Maria, 2005 Dissertação (dissertação de Mestrado). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURA, Deisy. **Ensinar Direito**. Barueri: Manole, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 125-143.

ZAGONEL, Bernadete. **O que é gesto musical**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Vygotsky: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal**. Itajaí: Editora UNIVALE, 2001.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a literatura medieval**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Roteiro de entrevista semi-estruturada

Dados de identificação:

Nome completo:

Telefones de contato:

Endereço: e-mail:

Escola que leciona:

Série:

Tempo de atuação:

Formação:

1. Na sua trajetória como professora, como usava o corpo? Como construiu a relação corpo-voz?
2. Na sua infância, como era a relação com o corpo e a voz?
3. E antes de entrar na vida profissional, adolescência?
4. Qual a importância da voz para você num contexto geral?
5. E a voz no contexto de sala de aula? Importância do corpo na prática.

6. E a importância do corpo?
7. E o corpo no contexto de sala de aula?
8. O que você pensa sobre a percepção dos alunos em relação à utilização do corpo e da voz?
9. Você acha que o corpo e a voz estão interligados na prática docente?
10. Você lembra de alguma situação em que utilizou o corpo e a voz de forma diferente e que esse fato tenha repercutido nos alunos?

Apêndice 2 - Roteiro de entrevista de estimulação de recordação

Questões feitas no início da entrevista-primeiros 10 min.

1. O que você pensa sobre sua atuação nessa aula?
2. Você vê ligação entre o seu gesto e o que você estava falando naquele momento? E o tom da sua voz?

Questões feitas ao longo da entrevista- 30 min.

3. Como você vê a utilização da sua voz no decorrer da aula?
4. E a utilização do corpo?
5. Percebe alguma mudança do corpo ou da voz em algum momento?
6. A forma como utilizou o corpo e a voz motivou os alunos?

Questões feitas após o término do período filmado

7. Você tinha idéia de como se comportava?
8. Se tivesse que dar essa aula novamente mudaria algo?

Esta entrevista foi repetida três vezes em cada estudo de caso, uma para cada aula que foi assistida em vídeo pelas professoras.

Apêndice 3 - Exemplo de organização de caderno com material da coleta dos dados

CADERNO 1 -Professora Mariana-4ª série- Estudo de caso nº1

OBSERVAÇÕES

Observação 1- dia 18.09.06 /Horário: 13h30min às 15h40min

Observação 2- dia 21.09.06/ Horário: 13h30min às 15h40min

Observação 3-dia 25.09.06/ Horário: 13h30min às 15h40min

Nestas observações eram feitas anotações em Diário de Campo.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Dia- 27.11.06

FILMAGENS

Aula 1- filmada dia 24.10.06/Horário: 13h30min às 15h45min

Aula 2- filmada dia 30.10.06/Horário: 13h30min às 15h45min

Aula 3- filmada dia 6.11.06/ Horário: 13h30min às 15h45min

ENTREVISTA DE ESTIMULAÇÃO DE RECORDAÇÃO

Aula 1- data entrevista- 15.12.06

Aula 2 e 3-data entrevista- 19.12.06

Apêndice 4 - Exemplo de listagem de palavras-chave

Professora Mariana- estudo de caso nº1

A) Sobre a voz

-É o meio mais usado para se comunicar na escola que a gente tem, ela é fundamental.

-Tem que aprender a usar a voz.

B) Sobre o corpo

-A importância do corpo vem junto à importância da voz

-A gente consegue perceber no corpo da pessoa quando há contrariedade na fala.

-O que tu fala tu lê também no teu gesto, tem que ser coerente o que tu fala com o teu gestual.

-Talvez a gente não dê atenção à linguagem do corpo, mas ela vem junto, agrega.

-Sistematicamente, não penso sobre isso, mas tem que pensar. O professor é modelo para o aluno.

-O corpo é fundamental e tem que ter consciência disto, senão tu fala uma coisa e faz outra. É comum perceber isso

-Para mostrar o movimento de rotação e translação, eu fico girando, a criança não consegue abstrair. Eu uso o que eu tenho, o corpo e a voz.

-Eles lembram do que vivenciaram com o corpo.

C) Sobre o corpo e a voz na sala de aula

-O corpo e a voz vêm colados.

-Não existe corpo sem voz, nem voz sem corpo.

-Ao falar de determinada coisa, meu corpo e minha voz têm que demonstrar paixão por aquilo.

-O corpo e a voz estão, intrinsecamente, ligados. Não tem como separar.

D) Como se vê

- Leve, bem humorada

E) Como vê a aula

-É necessário mais recursos.

- A aula de matemática é cansativa. Necessita de paradas.

- Reflete uma atitude conteudista do professor.

- A aula é muito longa.

Apêndice 5 - Exemplo da organização para criação de categorias e análise dos dados

OBJETIVOS	CATEGORIAS EXTRAÍDAS DAS FALAS DAS PROFESSORAS A PARTIR DOS OBJETIVOS DA PESQUISA
1-Identificar como os professores utilizam o corpo e a voz no espaço de sala de aula.	<i>“O corpo e a voz estão presentes o tempo inteiro na sala de aula”..</i> (Mariana, C1p 8)
2- Conhecer algumas das motivações que medeiam formas gestuais utilizadas pelo professor	<i>“Eu uso o corpo o tempo inteiro, mas não está planejado.”</i> (Glória, C1p.7)
3- Compreender o grau de consciência que os professores possuem da relação corpo-voz na realização do seu trabalho docente.	<i>“Às vezes, a gente não pára pra avaliar o corpo, a voz”.</i> (Glória, C2p 11) <i>“Hoje, eu percebi que realmente sou sempre assim”.</i> (Luíza, C3p.10)