

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E
INOVAÇÃO**

VAGNER JOSÉ PEDERSEN

Voz do professor de Educação Física: uso, exigência, preparo e interação

ARARAQUARA – SP

2017

VAGNER JOSÉ PEDERSEN

Voz do professor de Educação Física: uso, exigência, preparo e interação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino.

Orientado: Vagner José Pedersen

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia
Oliveira Suzigan Dragone

ARARAQUARA – SP

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

P393v PEDERSEN, Vagner José

Voz do professor de Educação Física: uso, exigência, preparo e interação /Vagner José Pedersen - Araraquara: Universidade de Araraquara – UNIARA 2017.

90 f

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone

1. Voz. 2. Professor. 3. Educação Física. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

PEDERSEN, Vagner José. **Voz do professor de Educação Física:** uso, exigência, preparo e interação. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

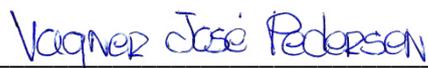
ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Vagner José Pedersen

TÍTULO DO TRABALHO: Voz do professor de Educação Física: uso, exigência, preparo e interação.

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação de Mestrado / 2017

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Vagner José Pedersen

Avenida onze – 1090 Bairro Boa Morte CEP 13500-350 – Rio Claro – SP

e-mail: vagnerpedersen@yahoo.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.**

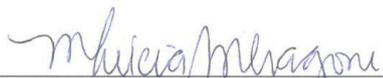
Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: VAGNER JOSÉ PEDERSEN

TÍTULO DO TRABALHO: **"Voz do professor de Educação Física: uso, exigência, preparo e interação"**

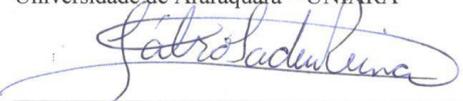
Assinatura do(a) Examinador(a)

Conceito



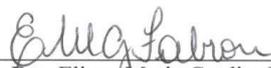
Prof. Dr. Maria Lúcia O. S. Dragone (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovado () Reprovado



Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovado () Reprovado



Profa. Dra. Eliana Maria Gradim Fabron
Universidade Estadual Paulista-UNESP/Marília-SP

Aprovado () Reprovado

Versão definitiva revisada pelo(a) orientador(a) em: 30 / 03 / 2017



Profa. Dra. Maria Lúcia O. Suzigan Dragone (orientadora)

Você já pensou como é importante saber falar? Falando, a gente pode explicar o que quer, o que pensa, o que sente. Muitos, muitos anos atrás, o bicho que foi o antepassado do homem não falava. Ele se comunicava, como os outros bichos por gestos, por berros, por grunhidos. Não se sabe bem quando, onde ou como, esse bicho começou a se modificar. E pouco a pouco foi se tornando um animal diferente. Uma das coisas mais importantes que aconteceram com ele foi aprender a falar.

(ROCHA; ROTH, 2005, p. 04).

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a quem, em fevereiro de 1969, de mãos dadas, me conduziu a uma escola, lugar que nunca mais deixei. À minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas que tornaram possível a realização deste trabalho, entre elas os professores de educação física, companheiros de profissão e gentis colaboradores, e os professores do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara, generosos condutores de ideias.

À minha esposa, Edneia, pelo apoio irrestrito ao cumprimento de mais uma jornada que, juntos, nos propusemos a cumprir, às minhas filhas Marina e Marcela que são fonte de inspiração e que acompanharam de perto a realização deste trabalho.

Agradeço à Prof^a. Dr^a. Eliana Maria Gradim Fabron e ao Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina pela contribuição de seus olhares atenciosos e precisos que, incorporados ao texto, o deixaram mais consistente.

Agradeço especialmente à Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone, fonoaudióloga de profissão e educadora de coração, por sua orientação segura, por seu profissionalismo e respeito as minhas limitações de pesquisador iniciante, pela generosidade como conduziu e organizou minhas ideias de maneira que ficassem cada vez mais lúcidas, tornando possível não só a realização de um trabalho acadêmico, mas de um sonho profissional.

Ouvi dizer que a felicidade não é necessariamente vivenciada apenas em algum lugar que se queira chegar, mas também no caminho que se percorre até ele, pois foi o que senti durante a realização deste trabalho.

RESUMO

O uso da voz pelo professor de educação física guarda peculiaridades restritas ao exercício dessa profissão, tais como a necessidade de comando durante a regência da aula, orientando, corrigindo e incentivando a prática de movimentos corporais em meio à concorrência com as vozes dos próprios alunos, gerada muitas vezes pela agitação da atividade prática. A demanda vocal é intensa em ambientes abertos de grandes dimensões, com dispersão da voz, ou fechados, com grande reverberação de sons, tornando a acústica ruim ou, ainda, em espaços improvisados pouco adequados ao uso intenso da voz. Tais fatores, associados ou não, têm gerado desgastes vocais significativos. O estilo do uso vocal apresentado pela maioria dos professores de educação física tem provavelmente origem histórica, pois a educação física no Brasil teve sua base nas técnicas militares de preparação física, que influenciaram um estilo de voz característico, “a voz de comando”. O uso da voz em alta intensidade é considerado como necessário ao desenvolvimento das práticas pedagógicas atribuídas à educação física escolar como os jogos e brincadeiras, a dança, os esportes, a luta, a ginástica e as práticas de aventura, que exigem movimentação corporal dos alunos, desencadeada e mantida através da voz do professor. Esta pesquisa tem por objetivo compreender e descrever como professores de educação física escolar se comportam na regência de suas aulas, se conhecem e adotam procedimentos de uso e preservação da própria voz e, ainda, como percebem as interações que estabelecem com seus alunos a partir do uso da voz. Fizeram parte desta pesquisa dez professores de educação física escolar, atuantes na educação infantil e no ensino fundamental. Os dados foram obtidos por respostas a um questionário com cinco questões agrupadas sobre o uso vocal na prática profissional e por respostas a Escala de Sintomas Vocais (ESV) para investigar a presença de sintomas associados ao uso da voz que sinalizam risco de desenvolver disfonia. Os professores revelaram intenso uso da voz durante as aulas de educação física, estratégias pontuais de cuidados com a voz e pouco conhecimento do uso vocal durante o exercício profissional. Manifestaram a compreensão da importância da própria voz na interação com os alunos e destacaram fatores interferentes como a natureza das atividades propostas para incentivar o movimento corporal em ambientes pouco favoráveis e com muitos alunos. Os escores da ESV revelaram a presença de sintomas vocais em todos os professores, sendo que sete dos dez professores obtiveram escores iguais ou maiores que 16, indicativos de risco vocal e/ou presença de disfonia em graus variados. A análise dos dados dos instrumentos de pesquisa evidenciou que múltiplos fatores exercem influência sobre os resultados, o que sugere que a proteção e o adequado uso da voz não dependem apenas de uma medida ou atitude do próprio professor, mas de um conjunto de fatores que devem ser considerados no dia a dia de trabalho. Há, ainda, necessidades a serem supridas em favor da voz do professor, como a conscientização de que é um profissional da voz e, portanto, necessita da devida capacitação para um uso vocal adequado.

Palavras-chave: Voz; Professor; Educação Física.

ABSTRACT

When using voice, a physical education teacher faces several peculiarities that are restricted to this profession: the necessity of commanding in classes, advising, correcting and encouraging the practice of body movement. The teacher's voice is always in competition with the students' voices when they are practicing the sport activities. Another aspect to be considered is the influence of the environment: intense vocal demand, once classes may take place in large open spaces, closed courts with sound reverberation and poor acoustic, or improvised places that are inadequate to the use of voice. Such aspects combined or not, invite relevant wear of the vocal cords. Historical aspects justify the vocal style used by physical education teachers: physical education in Brazil has its origins in military techniques of physical preparation, influencing a characteristic voice style, "the command voice". High volume voice is considered necessary to develop physical education pedagogical practices such as games, child's plays, dancing, sports, wrestling, gymnastic, and adventurous practices. All these practices demand the students to move their bodies, and are led by the teacher's voice. This paper aims to understand and describe how physical education teachers lead their classes, checking if they know and adopt voice preservation procedures, and how they understand interactions towards their students through voice usage. Ten physical education teachers who work in primary and elementary schools have taken part in this study by answering a five-question questionnaire about the use of voice in professional practice and undertaking a Voice Symptom Scale (VoiSS) test to investigate the presence of symptoms associated to voice usage that indicate the risk of developing dysphonia. Teachers showed intense use of voice during their physical education classes, with punctual strategies to preserve their voice and little knowledge about vocal usage in professional activities. Although they understand the importance of their voice in interacting with their students, they pointed out hindered factors such as environment and number of students. VoiSS scores have shown the presence of vocal symptoms in every teacher who undertook the study, and seven out of ten teachers had scores equal to or higher than 16, index of vocal risk or dysphonia in different levels. The analysis of the research data has shown that multiple factors have influenced these results. This suggests that the protection and correct usage of voice do not depend only on the teachers, but of a set of aspects that must be considered on a daily basis of work activity. We lack of consciousness about the importance of voice as a work tool for the teachers, and need to raise awareness about it and correctly capacitate them about how to use their voice.

Keywords: Voice; Teacher; Physical Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Divisão etária para a educação infantil	25
Quadro 2	Turmas ou agrupamentos na educação infantil	26
Quadro 3	Corpo, gestos e movimentos previstos para a educação infantil	26
Quadro 4	Divisão do ensino fundamental por ciclos de aprendizagem	27
Quadro 5	Práticas corporais distribuídas por ciclos	27
Quadro 6	Estilo de fala dos professores	59
Quadro 7	Comportamento vocal nas aulas – intensidade	60
Quadro 8	A influência da voz a partir do professor	62
Quadro 9	Participação em iniciativas voltadas ao uso da voz	64
Quadro 10	Técnicas ou estratégias voltadas ao uso da voz	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Caracterização dos professores	55
Tabela 2	Perfil de autopercepção sobre o uso da comunicação oral e voz dos professores de educação física da amostra	67
Tabela 3	Resultados do protocolo – ESV	69
Tabela 4	Dados pessoais, profissionais e escore total ESV de cada participante	71
Tabela 5	Dados pessoais profissionais comparados aos escores total ESV > ou < 16	74
Tabela 6	Dados individuais – idade – tempo de magistério e escore	75
Tabela 7	Perfil de autopercepção sobre uso da comunicação oral e voz dos professores de educação física da amostra	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEV – Centro de Estudos da Voz
CPV- P – Condição de Produção Vocal – do Professor
ESV – Escala de Sintomas Vocais
HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI – Hora de Trabalho Pedagógico Individual
IDV – Índice de Desvantagem Vocal
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
P – Professor
QVV – Questionário de Qualidade de Vida Relacionada à Voz
SINPRO – Sindicato dos Professores de São Paulo
VHI – Voice Handicap Index

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Objetivo Geral	16
1.2 Objetivos Específicos	16
1.3 Justificativa	16
1.4 Estrutura da Dissertação	17
2 A EDUCAÇÃO FÍSICA: ORIGENS E CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA NAS ESCOLAS	19
2.1 Origem militar da educação física no Brasil	19
2.2 A educação física escolar na atualidade.....	22
3 A COMUNICAÇÃO ORAL E A VOZ NAS INTERAÇÕES PRESENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	29
3.1 As interações humanas no trabalho docente e as relações com a educação física escolar	29
3.2 A voz como recurso de trabalho do professor de educação física escolar	33
3.3 O uso profissional da voz	36
3.4 A voz dos professores: problemas, sintomas, fatores de risco e cuidados.....	39
3.4.1 Prevalência de distúrbio de voz	40
3.4.2 Sintomas e fatores de risco vocal.....	42
3.4.3 Buscando ações em favor da voz do professor	44
3.5 A voz na educação física retratada por estudos recentes.....	48
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	51
4.1 Tipo de Pesquisa.....	51
4.2 Questionário.....	51
4.3 Escala de Sintomas Vocais – ESV	52
4.4 Local e sujeitos de pesquisa	54
4.5 Critério de Inclusão e Exclusão dos Participantes	54
4.6 Riscos e Benefícios	55
5 PERCEPÇÃO DA VOZ E DA COMUNICAÇÃO ORAL ENTRE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E PROVÁVEIS RISCOS VOCAIS.....	57
5.1 A Voz dos professores de Educação Física sobre suas próprias vozes.....	57
5.2 Autopercepção de sintomas vocais e de impacto no uso da voz.....	69
5.3 Possíveis relações entre percepção de sintomas, opinião dos professores sobre a voz no exercício profissional e características pessoais	71

5.4 A autopercepção dos professores comparadas com escores ESV	76
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICE 1	87
APÊNDICE 2	89

1 INTRODUÇÃO

Mais pela voluntariedade do que pela exigência acadêmica, mantive, durante a construção desta pesquisa, a posição de neutralidade, esforçando-me em separar minha atividade profissional em quadras esportivas escolares do trabalho de pesquisa que realizei.

Ao final de minha adolescência, fui surpreendido por um comentário de uma amiga afirmando que a voz é a principal característica pessoal que lhe despertava o interesse em alguém. Acredito ter sido o primeiro momento em que tive minha atenção voltada para aspectos da voz que não a fala. A partir desse episódio, minha percepção foi modificada em relação à voz. Pude notar como as pessoas que a usam profissionalmente demonstram controle desse recurso de trabalho, como ocorrem no caso de muitos apresentadores, cantores e radialistas.

No decorrer do tempo, e com o amadurecimento de minha carreira como professor de educação física, percebi o quanto essa atuação depende do recurso vocal para o seu pleno desempenho. A possibilidade de adequação e controle da voz é algo que desde então me inquieta, e a oportunidade de desenvolver um estudo sobre o tema relacionando-o à minha profissão muito me interessou. Através de leituras relacionadas à voz do professor, observei o quanto o tema é estudado principalmente por pesquisadores com formação fonoaudióloga, embora poucos trabalhos se relacionem especificamente ao professor de educação física. A partir dessa constatação, vislumbrei uma oportunidade de desenvolver uma pesquisa sob a perspectiva do professor de educação física e de como interpretamos a voz como instrumento de trabalho.

Considero, além dos benefícios do estudo, uma oportunidade de apresentar uma pesquisa que propicie dados e possibilidades de melhorias na formação do professor de educação física, principalmente no que diz respeito à comunicação oral utilizada nas atividades com os alunos. Visualizo também que, além do provável resultado que venha a ser alcançado com este estudo, ele representa uma ação de gratidão pela profissão que escolhi.

A preocupação com o uso e preservação da voz do professor no exercício da sua profissão justifica-se por ser, conforme referido por Dragone (2000), o principal instrumento de trabalho desse profissional, cujo uso na área específica da educação física escolar pode ser considerado de alto risco vocal pelas particularidades da comunicação oral, na maioria das

vezes em locais acusticamente inapropriados, como quadras, campos e pistas esportivas, ou em espaços improvisados como pátios escolares e galpões.

Tais reflexões instigaram-me a compreender o que ocorre com a voz e a comunicação oral do professor de educação física escolar, e defender a necessidade de preparação do professor de educação física para o uso técnico adequado da própria voz, de acordo com a opinião manifestada por autores da área da fonoaudiologia.

O despreparo em relação ao uso equilibrado da voz, com a finalidade de obter o melhor desempenho vocal com o menor esforço do aparelho fonador, foi apontado por Dragone (2000). Opinião semelhante foi manifestada por Behlau e Zambon (2006, p. 07) ao afirmarem ser “[...] raro que um professor tenha tido a oportunidade de desenvolver sua voz para comunicação em sala de aula”, e por Dragone e Giovanni (2014), ao comentarem sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes, destacando, entre elas, a comunicação oral em sala de aula, saber esse que raramente consta na grade de disciplinas dos cursos de graduação em pedagogia, embora seja um importante recurso para o exercício da profissão docente.

Graciolli et al. (2002), ao estudarem especificamente professores de educação física atuantes em academia de ginástica, já apontavam essa falha na formação básica desses professores, mencionando desconhecimento de cuidados vocais entre profissionais dessa categoria.

[...] desconhecimento dos cuidados para uma coerente utilização das cordas vocais, pois nem os cursos de licenciaturas fazem esse alerta, embora a voz seja um dos principais instrumentos de trabalho do professor, agravam os problemas físico-emocionais dos profissionais, que acabam submetidos a condições predisponentes ao estresse. (GRACIOLLI et al., 2002, p. 4).

Em acordo com essas considerações, talvez fosse essencial ao professor de educação física estar mais preparado para o uso vocal em suas atividades de regência de aulas. Essa hipótese está em consonância com a opinião de Graciolli et al. (2002):

Recomenda-se que o professor receba treinamento vocal durante sua formação, conheça a importância da voz como estratégia preventiva de surgimento de alterações vocais, obtenha orientação quanto ao possível abuso vocal e conheça medidas preventivas e/ou equipamento de proteção. É importante ressaltar que esses profissionais devem conhecer os meios para ter acesso a procedimentos terapêuticos em caso de problemas já instalados. (GRACIOLLI et al., 2002, p. 6).

Sendo assim, a falta de treinamento vocal dispensada aos professores constitui um dos problemas da categoria. Sobre esse fato, Ortiz et al. (2004) sugerem que o conhecimento

da própria voz, aliado ao seu uso adequado, seja indispensável para o pleno exercício da profissão:

Ações preventivas deveriam ser adotadas na atenção integral destes profissionais. Contudo, o trabalhador geralmente não recebe qualquer informação sobre o funcionamento e cuidados vocais, a fim de diminuir o risco de apresentar disfonia. Os cuidados vocais são propagados entre cantores e artistas, mas não entre os professores e outros profissionais. (ORTIZ et al., 2004, p. 591).

Enfatizando que a mensagem vocal do professor de educação física não se limita a comunicados ou instruções, dada a natureza dinâmica das aulas, há a necessidade de transmissão de uma mensagem incentivadora, que consiga desencadear o movimento corporal nos alunos. Quanto a esse uso específico, Machado et al. (2011), em um estudo voltado à análise vocal de professores de educação física atuantes em aulas de hidroginástica, declaram que o uso da voz não atende apenas à necessidade de dar ritmo, mas também é estímulo para a realização das aulas.

Os estímulos vocais largamente usados pelos professores de educação física como estratégia de aula, quando exacerbados, podem gerar um ataque vocal brusco, procedimento agressivo ao sistema de produção da voz que, conforme apontado por Ortiz et al. (2004), é altamente prejudicial à saúde vocal do profissional.

Foi possível compreender a presença de sintomas vocais que sinalizam prejuízos à saúde da voz com os apontamentos de professores de educação física do ensino fundamental na pesquisa de Cunha (2013): rouquidão, perda de voz, voz fraca, falha na voz, esforço e cansaço para falar, garganta seca, pigarro e ardor na garganta. Apesar de perceberem os sintomas, os professores referiram satisfação com a própria voz, provavelmente pela baixa autopercepção vocal. Os dados publicados por Cunha (2013) sugerem que os professores de educação física escolar constituem uma categoria profissional vulnerável às alterações¹ vocais.

Compreendendo um pouco mais a exposição dos professores de educação física aos riscos vocais, configuraram-se os questionamentos principais desta pesquisa: quais seriam as exigências que essa profissão impõe ao sistema vocal? O que dizem a respeito das interações vocais que estabelecem com seus alunos? Como os professores de educação física escolar percebem o uso da própria voz e sintomas associados? Os professores de educação física escolar estão preparados para o uso profissional da voz? As respostas a esses questionamentos

¹ Alterações ou problemas de voz são modificações na qualidade da voz que interferem na mensagem oral. Essas alterações, quando diagnosticadas por especialistas, denominam-se disfonias (SBFa, 2008/2009).

auxiliariam uma maior compreensão da relação entre professor de educação física escolar e sua voz? A partir desses questionamentos, definiram-se os objetivos desta pesquisa.

1.1 Objetivo Geral

Compreender como professores de educação física escolar percebem a própria voz na regência da aula.

1.2 Objetivos Específicos

- Descrever como os professores referem seu comportamento vocal na regência das aulas e nas interações com os alunos, e se conhecem procedimentos de uso e preservação da voz;

– Identificar a presença de sintomas vocais indicativos de risco vocal entre os professores de educação física;

– Comparar os dados de autopercepção do uso vocal dos professores com e sem sintomas de risco vocal.

1.3 Justificativa

O presente estudo se justifica pela necessidade de evidenciar dados sobre a voz profissional do professor de educação física escolar, que carece de estudos voltados especificamente para professores dessa área, e pela preocupação em torno da saúde vocal desse profissional e suas consequências no processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados evidenciados poderão reforçar a importância da formação do professor de educação física para o uso vocal nas interações necessárias em sua ação pedagógica, à medida que conseguir ampliar o conhecimento científico em prol da educação física, principalmente para que melhore sua qualidade de vida para o pleno exercício da profissão.

[...] cuidar da voz, do comportamento vocal, deveria fazer parte da dinâmica profissional de todo professor. Se ele aplicar o conhecimento vocal em sua fala rotineira, isso irá enriquecer o desempenho de sua linguagem e, conseqüentemente, haverá uma resposta efetiva na aprendizagem de seus alunos, sobretudo no relacionamento interpessoal presente no processo de aprendizagem. (BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004, p. 60).

Esta pesquisa segue, portanto, na direção dos interesses de professores e alunos que, através de suas vozes, são capazes de estabelecer interações voltadas ao aprendizado e ao exercício pleno da educação física escolar, como componente curricular da educação básica conforme determinação da Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB (BRASIL, 1996).

1.4 Estrutura da Dissertação

Esta dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos.

O primeiro trata, inicialmente, de uma breve contextualização histórica da educação física, com ênfase na discussão sobre os métodos europeus de ginástica e das influências exercidas por eles na educação física brasileira, utilizando a referência de autores que se ocuparam com a história dos primórdios da educação física brasileira para, em seguida, tratar de um período mais recente. Também discorre sobre o amparo legal da educação física escolar (LDB), bem como seus Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e sua Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Em seguida, aborda a definição de cultura corporal – elemento comum que envolve a educação física escolar – baseada nas considerações do sociólogo e antropólogo francês Marcel Mauss.

O segundo capítulo trata das interações humanas – embasadas nas pesquisas de Maurice Tardif e Claude Lessard – como eixo condutor das relações aplicáveis nas interações estabelecidas em aulas de educação física escolar. O referido capítulo empenha-se, ainda, em discorrer sobre os diversos aspectos relacionados à voz profissional desse professor, tais como: o espaço físico de atuação, suas peculiaridades, a mensagem vocal incentivadora, a voz sob o aspecto do uso profissional, as consequentes dificuldades desencadeadas pelo uso e pelas exigências da profissão e, finalmente, as iniciativas de valorização e aprimoramento dessa voz em prol da categoria.

No terceiro capítulo encontra-se a descrição da pesquisa com sua narrativa metodológica, sua aprovação pelo Conselho de Ética a que foi submetida, o local de realização, o consentimento da Secretaria Municipal envolvida, a especificação e posterior contato com os professores, a descrição detalhada dos instrumentos de pesquisa utilizados – questionário sobre autopercepção da voz e da comunicação oral durante as aulas e Escala de Sintomas Vocais – e a análise dos dados.

O quarto e último capítulo apresenta as respostas dos professores ao questionário, seguidas pela discussão dos principais aspectos evidenciados. Posteriormente, são

apresentados os dados obtidos pelas respostas dos professores à Escala de Sintomas Vocais - ESV (MORETI et al., 2011 e 2014) e a discussão desses dados. Em seguida foi realizada a análise cruzada dos dados dos dois instrumentos de pesquisa, sua discussão, a quantificação e finalmente as conclusões do trabalho.

2 A EDUCAÇÃO FÍSICA: ORIGENS E CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA NAS ESCOLAS

Neste primeiro capítulo serão destacados alguns momentos da história da educação física brasileira, especialmente aqueles que permitem estabelecer uma relação entre a voz de comando² e as práticas pedagógicas atuais.

Ao abordar a origem militar da educação física a partir dos métodos de ginástica europeus, pretende-se compreender o estilo vocal utilizado atualmente por professores dessa área, atrelada à necessidade de prontidão e motivação dos alunos para a atividade física, o uso da voz forte e intensa, capaz de despertar atitudes favoráveis ao movimento corporal, a contextualização da voz de comando e sua representatividade nesse trabalho.

Posteriormente, consta uma rápida menção ao movimento renovador dos anos 1980, que influenciou decisivamente a educação física escolar, e uma apresentação das orientações atuais a esse componente curricular, suas particularidades e sua base legal, na tentativa de aproximar o leitor da prática dessa disciplina, fornecendo detalhes que informem, por exemplo, qual faixa etária ela atende, as recomendações para o número de alunos por professor e quais os conteúdos a serem trabalhados na educação infantil e ensino fundamental.

2.1 Origem militar da educação física no Brasil

A primeira aula de ginástica realizada no Brasil, segundo Marinho (s/d), foi assim descrita:

No primeiro contacto entre portugueses e índios do Brasil, tal qual o descreveu a célebre carta de Pero Vaz de Caminha, encontrou como forma de captar a simpatia dos nativos, uma demonstração de ginástica acrobática, realizada pelo almoxarife Diogo Dias e assim descrita pelo escrivão da armada de Cabral: “Depois de dançarem fez-lhes ali, andando no chão, muitas voltas ligeiras e salto real, de que eles se espantavam e riam e falavam muito”. Esta foi, sem dúvida, a primeira aula de ginástica realizada no Brasil. (MARINHO, s/d, p. 7).

² Não relacionada com o autoritarismo ou com outras atribuições, além da necessidade de usá-la como estratégia de regência das aulas pelo professor, salientando, então, apenas a necessidade de liderança e comunicação. Presente até os dias atuais, seja em quartéis, clubes esportivos, academias de *fitness* ou em escolas, há sempre a demanda por um estilo vocal capaz de desencadear ações compatíveis às exigências da atividade física. (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991; TEDESCO; FANFANI, 2002; MACHADO et al. 2011).

Ao leitor talvez pareça haver alguma incongruência entre o título deste capítulo e a citação que o segue, pois o primeiro anuncia os primórdios da educação física no Brasil, enquanto a citação escolhida para descrever esse momento narra uma “aula” específica de ginástica. Ocorre que a educação física já foi sinônima de ginástica, como mencionado por Goellner (1992), devido à importância e predomínio desse conteúdo nas aulas de educação física, e o Brasil, a partir do período Imperial, importou métodos ginásticos europeus para a estruturação da sua educação física, entre eles os métodos alemão, sueco e francês, que serão brevemente descritos.

O método alemão de ginástica foi elaborado no início do século XIX, período anterior à unificação do território da Alemanha. Havia, portanto, a necessidade de cultivar um ambiente social compatível às necessidades políticas da época e de favorecer o cultivo do sentimento de nacionalismo em sua população, cabendo à atividade física, devidamente inserida nesse contexto, transformar a população em pessoas fortes e robustas.

Friederich Ludwig Jahn, que viveu de 1778 a 1825, é considerado um dos criadores do método alemão de ginástica. De formação militar, foi quem expandiu para além do caráter da saúde e da moral a característica militarista do método, fator que veio ao encontro do pensamento e das pretensões do poder vigente que preconizava o patriotismo, justificado em função da ameaça constante de guerra (SOARES, 2004).

A chegada do método alemão de ginástica ao Brasil é marcada por uma importante decisão, pois uma das primeiras iniciativas oficiais em favor de sua implantação se deu em maio de 1860, com a designação de um alferes alemão ao cargo de contramestre de ginástica da Escola Militar do Brasil. Em 1870, é traduzido, por ordem do Ministro do Império, o “Novo Guia para o Ensino da Ginástica nas Escolas Públicas da Prússia”. Ainda segundo Marinho (s/d), outras iniciativas do povo alemão em território brasileiro contribuíram para a adoção do método criado por Jahn.

Muitas foram as sociedades de ginásticas criadas pelos alemães, que perduraram com as suas características próprias até 1938, ocasião em que por força do Decreto-lei n. 383, de 18-04-1938, foram nacionalizadas. Na Escola Militar, o método alemão foi oficialmente adotado até 1912 [...]. (MARINHO, s/d, p. 40).

A criação do método sueco de ginástica, assim como o alemão, se deu no século XIX. Elaborado por Pehr Henrick Ling, que viveu de 1776 a 1839, tinha como objetivo a formação de uma população sadia, forte e bela, livre de vícios e preparada para o trabalho e a defesa nacional (SOARES, 2004).

Sua adoção pelo Brasil se deu em oposição ao método alemão. Este último, consolidado pelo uso e costume, enquanto o sueco firmou-se através do convencimento de que seria mais adequado para nossos estudantes, através de publicações acadêmicas e da manifestação de personalidades de destaque que defenderam sua adoção, como Rui Barbosa e Fernando de Azevedo.

[...] vai influenciar e condicionar de modo decisivo a Educação Física, a educação escolar em geral e toda sociedade brasileira. Expressão dessa influência pode ser apreendida através do pensamento pedagógico brasileiro, veiculado por autores representativos deste pensamento, tais como Rui Barbosa e Fernando Azevedo, por meio de publicações, discursos e conferências. (SOARES, 2004, p. 71).

Porém, na prática, segundo Marinho (s/d), houve a coexistência dos dois métodos ginásticos, com predomínio do método alemão nos quartéis e a adoção do método sueco pelas escolas brasileiras.

O método francês de ginástica foi criado por Francisco de Amoros y Ondeano que viveu de 1770 a 1848, permeado pelo conceito de “homem total”, preconizado por Rousseau, juntamente ao reconhecimento pela França da educação como direito de todo cidadão. Amoros y Ondeano criou um método visando o desenvolvimento de habilidades físicas voltadas tanto para civis como para os militares (SOARES, 2004).

No Brasil, o método francês se firma pela via oficial em 1921, embora já fosse usado desde 1907 com a chegada da Missão Militar Francesa, que se ocupava em instruir a Força Pública do Estado de São Paulo, como afirma Soares (2004):

No Brasil, a ginástica francesa foi oficialmente implantada em 12 de abril de 1921, através do decreto n.14.784. Sua chegada, porém, deu-se no ano de 1907, através da Missão Militar Francesa que veio ao país com a finalidade de ministrar instrução militar a Força Pública do Estado de São Paulo, e fundou, uma “Sala de Armas” que deu origem, mais tarde, à Escola de Educação Física do Estado de São Paulo. (SOARES, 2004, p. 66).

Evidentemente, o caráter obrigatório do método francês causou reação contrária, visto que a Associação Brasileira de Educação se posicionou criticamente a essa determinação. Apesar da resistência, o movimento em prol da educação física brasileira continuou conquistando espaço amparado no método francês de ginástica, conforme é constatado pelas palavras de Marinho (s/d):

Finalmente a 17 de abril de 1939, cria-se a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, integrando a Universidade do Brasil, em cujo currículo encontra-se a cadeira de Metodologia da Educação Física por intermédio da qual se ensina unicamente o método francês. (MARINHO, s/d, p. 58).

O breve relato sobre a origem da educação física no Brasil, com foco unicamente na influência militar dos métodos europeus de ginástica, foi necessário para entender a atuação do profissional de hoje e relacionar ao uso da voz por esse docente.

Considerando que o termo “voz de comando” é de uso corrente nas ações de treinamento de “ordem unida” – conjunto de manobras executadas pelas companhias militares –, faz sentido que essa voz seja incisiva e determinada, exigindo potência vocal de quem a profere.

O termo “voz de comando” é definido pelo Exército Brasileiro como

Formas padronizadas, pelas quais o comandante de uma fração exprime verbalmente a sua vontade. A voz constitui o meio de comando mais empregado na Ordem Unida³. Deverá ser usada, sempre que possível, pois permite execução simultânea e imediata. (BRASIL, 2000, p. 10).

Ghiraldelli Junior (1991) afirma que a ascendência militarista conferiu à educação física um caráter de formação de um “cidadão soldado”, pronto a obedecer e servindo de exemplo a uma juventude que necessitava ser brava e corajosa.

Na prática, as aulas usavam estratégias de controle do aluno, conferindo ao professor um papel central. Surgem, então, as formações em fileiras e colunas, os agrupamentos, a chamada “cobertura” – estratégia de organização estética que usa a extensão do braço para determinar a distância entre os alunos, desencadeada após a voz de comando “cobrir”.

Esse tipo de organização dos alunos antecedia qualquer ação prática da aula, como uma espécie de primeiro momento do dia. Normalmente, os agrupamentos obedeciam a uma classificação a partir da estatura do aluno, em uma alusão de superioridade e seleção dos mais aptos. As turmas eram separadas por gênero e, nesse período, imperava a obrigatoriedade do uso de uniformes pelos alunos.

Torna-se óbvio que, para manutenção da ordem desse modelo de atuação, é necessário haver uma “voz de comando”, não restando dúvida de que ao professor é confiada essa tarefa.

2.2 A educação física escolar na atualidade

Determinada a origem histórica da educação física e sua relação com o estilo vocal predominante entre os professores dessa área, serão apresentadas a sustentação legal e as

³ A Ordem Unida se caracteriza por uma disposição individual e consciente, altamente motivada para a obtenção de determinados padrões coletivos de uniformidade, sincronização e garbo militar. (BRASIL, 2000, pp. 1-2).

orientações à prática da educação física escolar atual, enquanto componente curricular do ensino no Brasil.

Na década de 1980 iniciou-se uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física, o que originou uma mudança significativa nas políticas educacionais e com isso novas tendências começaram a surgir. (REINA, 2005, p. 26).

Nesse período, a educação física brasileira é tomada por um forte movimento de renovação e pela volta de profissionais da área doutorados no exterior.

A inquietação política desse período, somada à busca dos profissionais locais por qualificação em áreas das ciências humanas, contrapondo-se ao aporte biológico até então vigente, acirrou um debate acadêmico permeado pelo embate de seus protagonistas (DAOLIO, 1997).

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, em seu artigo 26, parágrafo 3, há a seguinte determinação:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996).

Em seguida, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem ao professor de educação física que considere o aluno como um todo, prevendo a inter-relação existente entre os aspectos cognitivos, afetivos e corporais, conduzindo o processo de ensino e aprendizagem da educação física escolar de forma a capacitar o aluno à reflexão de suas capacidades corporais, sendo autônomo e capaz de exercê-las socialmente amparado em significados culturais representativos (BRASIL, 1997).

Para tanto, estabelece a cultura corporal como base para a educação física escolar, traduzida através de jogos, esportes, danças, ginástica e lutas, com o objetivo de contemplar “[...] seus benefícios fisiológicos e psicológicos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura, e formular a partir daí as propostas para a Educação Física escolar” (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, Daolio (1995) contribui para o entendimento a respeito do movimento corporal sob o ponto de vista da cultura. O autor, apoiado nos princípios do antropólogo francês Marcel Mauss (1872-1950), considera que os movimentos corporais são determinados culturalmente e os relaciona em seus estudos à atuação do professor de educação física, que reproduz o que o autor denomina de “Cultura do Movimento”. Assim, os jogos e brincadeiras, o esporte, a dança, a ginástica e a luta, previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para

as aulas de educação física escolar, acabam por representar um contexto cultural herdado e transmitido pelo professor através de sua prática profissional. Vejamos o que diz o autor:

Estamos falando das técnicas corporais, que Marcel Mauss, um antropólogo francês, definiu, já na década de 30, como as maneiras de se comportar de cada sociedade, Mauss considerou os gestos e os movimentos corporais como técnicas próprias da cultura, passíveis de transmissão através das gerações e imbuídas de significados específicos. Técnicas corporais culturais, porque toda técnica é um hábito tradicional, que passa de pai para filho, de geração para geração. (DAOLIO, 1995, p. 26).

Os movimentos corporais, repetidos de maneira sistemática, acabam sendo naturalizados e transmitidos por gerações, conferindo à expressão corporal uma identidade relacionada ao tempo e espaço que se manifestam. A educação física escolar não foge a essa regra, pois sua existência se justifica por um contexto cultural e vem sendo transmitida no Brasil desde o período Imperial.

Mauss refere que as técnicas do corpo nada mais são do que as maneiras que o homem se serve do próprio corpo, técnicas essas transmitidas entre gerações pela tradição. Assim, ele entende que o corpo é, para o homem, um instrumento, o primeiro e mais natural, considerando-o objeto técnico e chamando de “técnica um ato *tradicional e eficaz*” (MAUSS, 1974, p. 407).

O Professor de educação física é o mais evidente agente escolar comprometido com a técnica corporal de seu aluno. Daolio (1995) alerta para a distorção do termo técnica corporal, que não deve ser confundido como sinônimo de movimento correto, mas como representação cultural identificada em um grupo específico, propondo o termo cultura corporal que, por sua vez, também não deve ser confundido com treinamento, como remete a pensar, e salienta que “O sentido de Cultura Corporal que utilizamos parte da definição ampla de Cultura e diz respeito ao conjunto de movimentos e hábitos corporais de um grupo específico” (DAOLIO, 1995, p. 27).

A cultura corporal é disseminada entre os profissionais da educação física escolar e tem permeado os planos de ensino que regem a disciplina no sentido de proporcionar aos alunos as mais variadas experiências corporais, seja através da dança, do esporte, do jogo ou da luta. O que Daolio propõe é a representatividade dessas práticas, pois, para o autor:

[...] atuar no corpo implica em atuar sobre a sociedade na qual este corpo está inserido. Todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano – e a Educação Física faz parte delas – sejam elas educativas, reabilitadoras ou expressivas, devem ser pensadas neste contexto, a fim de que não se conceba sua realização de forma reducionista, mas se considere o homem como sujeito da vida social. (DAOLIO, 1995, p. 26).

Essa concepção prevista para educação física deve ser ampliada pela possibilidade de “[...] democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos” (REINA, 2005, p. 28).

Além desses aspectos e avançando em direção ao entendimento da atuação do professor de educação física escolar, há a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2016), referência para a construção de currículos a serem seguidos pela Educação Básica no Brasil e como base para a elaboração dos Projetos Pedagógicos das escolas.

A BNCC (BRASIL, 2016) prevê, para a educação física escolar, a proximidade com os ideais contemporâneos de educação.

[...] a Educação Física Brasileira vem empreendendo esforços para se alinhar aos propósitos republicanos que regem a Educação Básica: possibilitar às novas gerações a preservação e a reconstrução crítica da herança cultural acumulada pela humanidade, sob a forma de conhecimentos sistematizados. (BRASIL, 2016, p. 99).

Porém, as transformações por que passou ao longo do tempo não eximiram a educação física escolar de sua origem militar, nem dispensaram seus profissionais de uma atuação incisiva e motivadora. Tampouco foi possível substituir a regência de suas aulas via voz do professor, nem substituiu sua natureza prática, pautada essencialmente no movimento corporal de seus alunos.

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências à qual ele não teria de outro modo. A vivência não é um meio para se aprender outros conteúdos, mas, sim, uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular, insubstituível. (BRASIL, 2016, p. 100).

Determinada a cultura corporal e o movimento como fundamentos da ação profissional do professor, resta especificar a organização geral prevista tanto para educação física infantil como para o ensino fundamental, pois constituem o campo de atuação dos professores investigados por esta pesquisa.

Para efeito de organização dos objetivos de aprendizagem previstos para a educação infantil na BNCC (BRASIL, 2016), há subgrupos etários, assim divididos:

Quadro 1 – Divisão etária para a educação infantil

Classificação	Idade
Bebês	0 a 01 ano e seis meses
Crianças bem pequenas	01 ano e sete meses a 03 anos e 11 meses
Crianças pequenas	04 anos a 05 anos e 11 meses

Dados organizados pelo pesquisador a partir da BNCC (BRASIL, 2016).

Há, ainda, na educação infantil, a divisão dos alunos por turmas ou agrupamentos determinados pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006):

Quadro 2 – Turmas ou agrupamentos na educação infantil

Professor	Alunos	Idade
1 professor	06 a 08 crianças	0 a 02 anos
1 professor	15 crianças	03 anos
1 professor	20 crianças	Acima de 04 anos

Dados organizados pelo pesquisador a partir dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Quanto aos saberes e conhecimentos fundamentais propiciados a essas crianças, a BNCC (BRASIL, 2016) os denomina como “Campo de Experiências”, totalizando cinco grandes campos, dos quais o campo “Corpo, Gestos e Movimentos” se constitui como o de maior interesse ao ensino da educação física escolar e que será exposto a seguir de maneira esquemática, demonstrando ao leitor os objetivos de aprendizagem previstos a essa etapa da educação básica.

Quadro 3 – Corpo, gestos e movimentos previstos para a educação infantil

Bebês	Crianças bem pequenas	Crianças pequenas
Expressar corporalmente emoções, necessidades e desejos, ampliando suas estratégias comunicativas.	Explorar gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nas diversas brincadeiras corporais e de faz de conta.	Fazer uso de movimentos cada vez mais precisos, ao interagir com colegas e adultos em brincadeiras e atividades da cultura corporal.
Ampliar suas possibilidades corporais, respondendo a desafios criados em espaços que possibilitem explorações diferenciadas.	Praticar suas possibilidades corporais, ao se envolver em brincadeiras tradicionais e de faz de conta.	Criar movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
Experimentar as possibilidades de seu corpo nas brincadeiras ou diante das demandas proporcionadas por ambientes acolhedores e desafiantes.	Explorar formas de deslocamento no espaço, combinando movimentos e orientações diversas.	Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo na participação em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e recontos de histórias, atividades artísticas, dentre outras possibilidades.

Participar dos cuidados do seu corpo e do seu bem-estar.	Demonstrar uma valorização das características do seu corpo, nas diversas atividades das quais participa, como em momentos de cuidado de si e do outro, em jogos, histórias e em atividades artísticas.	Criar formas diversificadas para expressar ideias, opiniões, sentimentos, sensações e emoções com o seu corpo tanto nas situações do cotidiano como em brincadeiras, dança, teatro e música.
Imitar gestos, sonoridades e movimentos de outras crianças e adultos.	Explorar formas de deslocamentos no espaço, combinando movimentos e orientando-se com relação a noções como: em frente, a trás, no alto, em baixo, dentro, fora.	Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.

Dados organizados pelo pesquisador a partir da BNCC (BRASIL, 2016).

Quanto aos objetivos de aprendizagem previstos para o Ensino fundamental, a BNCC (BRASIL, 2016) os apresenta em cinco ciclos:

Quadro 4 – Divisão do ensino fundamental por ciclos de aprendizagem

Ciclos	Primeiro	Segundo
Dois ciclos iniciais	1º, 2º e 3º anos	4º e 5º anos
Dois ciclos finais	6º e 7º anos	8º e 9º anos

Dados organizados pelo pesquisador a partir da BNCC (BRASIL, 2016).

As brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura constituem as seis práticas corporais previstas para essa etapa do ensino (BRASIL, 2016), sendo distribuídas entre os diferentes ciclos, conforme o quadro abaixo.

Quadro 5 – Práticas corporais distribuídas por ciclos

Ensino Fundamental	Ciclo Inicial		Ciclo Final	
	1º, 2º e 3º	4º e 5º	6º e 7º	8º e 9º
Anos				
Brincadeiras e jogos	X	X		
Danças	X	X	X	X
Esportes	X	X	X	X
Ginásticas	X	X	X	X
Lutas		X	X	X
Práticas corporais de aventura.			X	X

Dados organizados pelo autor a partir da BNCC (BRASIL, 2016)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2016) determina, ainda, que

[...] é responsabilidade da Educação Física tratar das práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, por meio da

gestualidade e do patrimônio cultural da humanidade, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história”. (BRASIL, 2016, p. 99).

Definida a cultura corporal como elemento fundamental ao ensino de educação física, torna-se necessário o entendimento de como esse movimento corporal é desencadeado a partir da intenção do professor, quais recursos são necessários para a manutenção do movimento corporal dos alunos e como é comunicada essa intenção. Para tanto, se torna também essencial compreender as interações humanas, que permeiam todo o desenvolvimento de uma aula de educação física escolar, a partir da relação professor/aluno no sentido de elucidar os caminhos para disparar e manter o movimento corporal dos alunos, nos quais a voz se encontra como elemento mediador entre a intenção do professor e a ação do aluno.

3 A COMUNICAÇÃO ORAL E A VOZ NAS INTERAÇÕES PRESENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Sendo a educação física escolar, uma ação pedagógica permeada por uma multiplicidade de processos interativos com os alunos, configura-se como um trabalho que tem como objeto o ser humano. Inclui-se, portanto, nos pressupostos de Maurice Tardif e Claude Lessard (2005), que entendem o trabalho docente como uma atividade repleta de interações humanas, consideradas elemento fundamental para o exercício dessa profissão, e com todos os interferentes multifatoriais presentes na rotina das aulas, que são superados principalmente pelas interações entre professor e aluno. Conhecer esses preceitos e relacioná-los com as ações do professor de educação física escolar pode trazer indicações dos elementos essenciais para consolidar a ação desses professores.

Nesse contexto, torna-se relevante também compreender o papel da voz do professor como um dos principais recursos interacionais, dependente das variações e das intenções com as quais é usado, e que pode ser prejudicado frente à grande demanda de fala dessa categoria profissional, o que será tratado a seguir à luz da psicologia social e da fonoaudiologia.

3.1 As interações humanas no trabalho docente e as relações com a educação física escolar

A atuação do professor de educação física escolar está baseada na orientação e no estímulo para atividade física de seus alunos, independente da estratégia ou da metodologia aplicadas para esse fim. A partir desse pressuposto, o professor de educação física é considerado um trabalhador que lida com pessoas, tendo como objetivo desencadear o processo de ensino e aprendizagem baseado na prática da atividade física: “A presença de outrem diante do trabalhador conduz, inevitavelmente, a um novo modo de relação do trabalhador com seu objeto: a interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 29).

Esses autores fazem a diferenciação entre os trabalhadores que agem sobre a matéria prima inerte aos que agem sobre pessoas, e expõem que o trabalho docente é um trabalho humano com seres humanos.

O importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a “matéria prima” do processo do trabalho

interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 20).

Nessa perspectiva, o professor é o trabalhador que age sobre e com o outro. Há, nessa ação, uma intencionalidade, também prevista pelos autores quando dizem que “o professor não apenas interage com os alunos, mas também busca com eles atingir fins e visa alguns resultados” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 280).

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 35).

Nesse tipo de trabalho se encaixam os professores de educação física escolar, cujas ações são permeadas pela interação humana, que se torna elemento fundamental para o pleno exercício da profissão, com o adicional de particularidades de natureza prática, ao contar com o movimento corporal como fator inerente à sua tarefa de ensinar.

Enquanto outras disciplinas escolares exigem uma relativa imobilidade dos alunos que permanecem predominantemente sentados no interior de uma sala de aula, a educação física escolar estimula o movimento e a exploração do espaço pelos alunos. As interações estabelecidas em uma aula de educação física escolar apresentam características específicas a ser consideradas, pois interagir com pessoas em movimento, em um espaço amplo aberto ou fechado, requer do profissional um esforço vocal que ultrapassa os padrões normalmente estabelecidos nas comunicações humanas. Deve-se considerar que provocar o movimento corporal no outro, independente da sua colaboração ou não, aproxima-se da situação de dificuldade descrita por Tardif e Lessard (2005) a respeito da possibilidade de resistência do aluno ao trabalho do professor.

No entanto, os professores de educação física escolar têm, a seu favor, situações que podem beneficiar a interação e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem, por contar com um ambiente na maioria das vezes descontraído, em função do componente lúdico das atividades propostas (BRASIL, 2016).

As atividades lúdicas, utilizadas largamente como estratégia de aula, parecem facilitar a aderência dos alunos sem grande esforço de persuasão, caso a atividade lhes seja interessante. O mesmo não acontece quando não há atitude colaborativa por parte dos alunos. Nessa situação, a tarefa do professor é dificultada para além da resistência ao aprendizado, pois para que o processo de ensino aconteça, há a necessidade de a atividade física ser entendida como o elemento fundamental da aprendizagem, ou seja, não basta convencer o

outro a se dispor a aprender, há necessidade de estimular o aluno a realizar o movimento corporal, o que pode exigir uma interação bastante eficiente, visando o convencimento do outro pelo professor, conforme previsto pelos autores:

[...] os alunos são clientes forçados, obrigados que são a ir para escola. A centralidade da disciplina e da ordem no trabalho docente, bem como a necessidade quase constante de “motivar” os alunos, mostram que os professores se confrontam com o problema da participação do seu objeto de trabalho – os alunos – no trabalho de ensino e aprendizagem. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 35).

Na prática pedagógica, o professor usa técnicas, às quais Tardif e Lessard (2005) denominam especificamente enquanto tecnologia da interação: a coerção, a autoridade e a persuasão. Trata-se dos meios que o professor usa para atingir seu fim educacional, procurando resolver os problemas e remover os empecilhos que dificultam sua tarefa.

A coerção é caracterizada pelos autores como condutas punitivas, usadas pelos professores e também institucionalizadas pela escola. Pode ser observada desde um olhar ameaçador até a suspensão das aulas imposta aos alunos.

A autoridade pode ser reconhecida como tradicional – aquela conquistada pelos costumes e convenções –, carismática – identificada nos líderes –, ou legal – aquela legitimada pelo sistema de direito.

Finalmente, a persuasão, que especialmente interessa aos objetivos desse estudo, por dois motivos: sua adequação ao predomínio lúdico de uma aula de educação física escolar e por ser amparada pelos recursos da linguagem falada.

A persuasão constitui o fio diretor da tradição educativa ocidental desde os sofistas. Sua importância se deve ao fato de o meio linguístico ser o vetor principal da interação entre professores e alunos. Ensinar é agir falando. A palavra acede, aqui, ao *status* de ato (fazer o aluno aprender alguma coisa). O que quer que seja, a coerção, a autoridade e a persuasão nos lembram esta verdade elementar e tantas vezes esquecida: a docência assemelha-se à atividade política ou social, que lida com a presença de seres humanos. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 267).

No cumprimento de sua obrigação profissional, o professor de educação física escolar tem, na própria voz, o principal recurso de interação com seu aluno, sendo que o movimento corporal e sua manutenção passam pela mediação linguística desse profissional. Neste caso, a comunicação eficiente é um requisito básico no exercício dessa profissão, em concordância com o que ressaltam Tardif e Lessard (2005).

[...] a comunicação está constantemente no centro da ação pedagógica. Ela não é algo que vem a somar-se à ação, mas é a própria ação como a vivem os professores e os alunos. Esse simples fato permite, sobretudo,

compreendermos por que as qualidades expressivas e comunicativas da personalidade dos professores exercem um papel tão importante na docência. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 253).

Há, ainda, outros desafios de ordem prática que acabam por influenciar a comunicação desse profissional. As orientações dadas aos alunos em aulas de educação física escolar são prioritariamente dirigidas a uma coletividade, raramente as instruções são passadas individualmente ao aluno, enquanto o professor, na maioria das vezes, se dirige ao grande grupo usando uma fala abrangente. As interações individuais, embora sejam usadas, não constituem o principal meio de comunicação do professor com o aluno.

Entre as implicações que colaboram para que a comunicação verbal do professor de educação física escolar mereça ser analisada segundo suas particularidades, há fatores que são decisivos, como o ambiente de atuação desse profissional e a dinâmica das atividades utilizadas como estratégia de aula, isto é, espaço amplo, ruidoso e, na maioria das vezes, público. Por mais reservada que seja uma instalação escolar destinada às aulas de educação física, ela raramente é um ambiente totalmente íntimo reservado apenas aos alunos e ao professor. Outros agentes interferem, mesmo que indiretamente, no espaço e na dinâmica da aula.

Tardif e Lessard (2005), ao falar sobre o ambiente da sala de aula, preveem o aspecto da visibilidade inerente e o aspecto coletivo social do trabalho docente:

A visibilidade parece significar duas coisas no âmbito do plano do trabalho docente. Primeiramente, o professor não pode ocultar nada aos alunos, e tudo o que ele faz é objeto de interpretação da parte deles. Em segundo lugar, as interações entre os membros da classe vão tomando, imediatamente, um aspecto coletivo, social, mesmo quando elas são individualizadas como, por exemplo, quando o professor se dirige a um aluno em particular ou quando dois alunos interagem entre si. (TARDIF E LESSARD, 2005, p. 233).

O trabalho do professor ocorre habitualmente em classes, espaços reservados nos quais os professores cumprem sua tarefa, contando com uma organização peculiar que, ao mesmo tempo, separa alunos de professores e permite o cumprimento de seu trabalho de maneira completa e autônoma (TARDIF E LESSARD, 2005).

Em aulas de educação física escolar há, frequentemente, a exposição ao meio externo e alheio à aula, ou seja, a interação estabelecida entre professor e aluno se torna pública em função do ambiente não apartado, contrariando o ambiente de uma classe convencional onde a maioria das aulas acontece. A visibilidade a que o professor de educação física escolar está

sujeito, aliado à sua responsabilidade pela regência da aula, pode influenciar sua comunicação e interferir em sua postura vocal.

Verceze (2008), ao estudar a interação professor e aluno, evidencia a influência exercida na fala do professor proveniente de sua exposição pública. A autora considera que, a partir da interferência do meio social, há o desequilíbrio nas relações interpessoais, seguida da preocupação do falante em proteger a própria identidade social aliada à proteção de quem o ouve.

Em uma conversação ou em qualquer situação de interação é comum os interactantes cooperarem para a manutenção da face um do outro. Contudo, o simples fato de estarem interagindo com outros socialmente, rompe o equilíbrio ritual preexistente e há a ameaça em potencial da auto-imagem pública. O contato já rompe o equilíbrio preexistente, assim, os interactantes assumem dois pontos de vistas: (1) uma orientação defensiva, visando preservar a própria face e (2) uma orientação protetora, tendo em vista preservar a face do outro. (VERCEZE, 2008, p. 11).

Há um dito popular que diz não haver volta à palavra falada, daí a necessidade constante de autocontrole ao falar. Verde (2011), ao estudar a comunicação oral em sala de aula, lembra que “usar corretamente a língua é muito importante, na medida em que os sujeitos falantes são constantemente julgados em função de seu discurso” (VERDE, 2011, p. 09).

A interação humana configura-se como uma ação fundamental para o exercício profissional da docência, segundo Tardif e Lessard (2005), conceito totalmente aplicável ao professor de educação física escolar, foco deste trabalho de pesquisa. Essa interação humana aqui referida remete à comunicação verbal e esta, por sua vez, ao uso da voz como elemento que viabiliza o processo de interação professor e aluno. Merece, portanto, ser mais bem compreendida como um recurso de trabalho dos professores.

3.2 A voz como recurso de trabalho do professor de educação física escolar

Mensagens, sentimentos e comunicados são transmitidos pela voz articulada em palavras e frases estruturadas, segundo as normas vigentes em uma língua. Sendo assim, variações de voz e a expressividade do falante trazem um conteúdo adicional ao significado da mensagem, complementando seu sentido, valorizando o conteúdo e causando uma reação no ouvinte.

Essas formas de falar são determinadas pelo ambiente, pelo grupo social e pelos objetivos do falante (BARROS FILHO; LOPES; BELIZÁRIO, 2004). Entende-se que a voz é “[...] em grande parte responsável pelo sucesso das interações humanas, em âmbito privado ou profissional” (BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004, p. 1).

Seguindo esse raciocínio, o amplo espaço de atuação do professor de educação física escolar, normalmente uma quadra esportiva, deve ser considerado como fator altamente influente na postura vocal desse profissional. Segundo Behlau e Zambon (2006, p. 7), “[...] a voz para ser efetiva tem que contar com ajuda de condições ambientais que favoreçam sua projeção e, muitas vezes, isso não acontece nas escolas” (BEHLAU; ZAMBON, 2006, p. 7). Sem ajuda do recurso audiovisual e da linguagem escrita, o professor de educação física escolar tem, na própria voz, o principal mecanismo de comunicação com seus alunos, naturalmente dispersos no grande espaço esportivo.

Espera-se que aulas de educação física escolar sejam dinâmicas, com grande movimentação e manifestação vocal dos participantes. Essa natureza ruidosa se aproxima do ambiente de competição esportiva, havendo vigor e disputa, é em um quadro assim descrito que o docente atua e faz obrigatoriamente suas intervenções vocais, que acontecem sem que haja a interrupção dos movimentos corporais da turma.

A mensagem vocal do professor acaba por se integrar à dinâmica das aulas, ganhando um aspecto de voz incentivadora, promotora dos movimentos intensos característicos das atividades desenvolvidas. As correções e orientações são passadas sem que o ritmo da aula seja quebrado. A abrangência atribuída à voz do professor, ao integrar a dinâmica da aula, pode ser conferida na citação a seguir:

Saber o que e como dizer aos alunos, saber se o objetivo da aula é oferecer formação e informação ou, ainda, motivar os alunos para determinada tarefa é importante ao ensino. Neste sentido, um dos principais recursos do professor é a comunicação, particularmente por meio da sua voz. A voz do professor chama, acalma, contém, transmite, dirige, alerta, orienta e acolhe: a voz do professor ensina! (BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004, p. IV).

Inevitavelmente, para resultar em uma boa regência das aulas, a voz do professor de educação física escolar adquiriu contornos imperativos, guardando as devidas proporções e objetivos. Lembram a voz de comando, porém a obediência “cega” dos alunos de outrora não predomina atualmente. As mudanças sociais determinaram outras relações entre professor e aluno.

Conforme Tedesco e Fanfani (2002), os alunos se revestiram de um perfil “consumidor”. Vistos como sujeitos de direito, reclamam a participação ativa, postura incompatível com as estratégias de controle usadas no passado em aulas de educação física escolar. No entanto, a necessidade de comunicação do professor com seu aluno continua a mesma. As condições para a comunicação foram modificadas, mas a necessidade de comunicar-se não, pois, se no passado o professor estabelecia sua interação verbal com alunos inertes, muitas vezes em “posição de sentido” em uma situação de inteira submissão, hoje esse quadro se tornou positivamente impensável. Apesar dos avanços em direção ao reconhecimento de um estado de direito, algo inquestionável, há, na prática, uma sobrecarga para o professor de educação física escolar ao comunicar-se com seus alunos.

Há, ainda, na fala do professor de educação física escolar, um apelo constante pela atividade física e pela sua manutenção. A sua voz deve transmitir entusiasmo e incentivo à prática corporal. Sendo “a voz um comportamento” (BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004, p. 4), portanto passível de ser modificado, o professor pode ter o seu domínio direcionado ao seu objetivo, procurando usá-la como apoio necessário ao aluno, transmitindo confiança e credibilidade à estratégia e ao conteúdo da aula.

A empatia entre professor e aluno seguramente passa pela emissão vocal do professor e pode ser um fator determinante no fracasso ou sucesso dos objetivos educacionais. Uma voz que seja compatível à natureza da aula e suas exigências podem contribuir positivamente para o processo de aprendizagem do aluno.

A influência que a voz pode causar em quem a ouve é chamada psicodinâmica da voz. Behlau, Dragone e Nagano (2004) defendem a ideia de que a voz pode ser modificada pelo falante conforme seus objetivos. Conferimos, na citação abaixo, o que dizem as autoras a esse respeito:

A voz poderá ser modificada de acordo com as intenções do falante; ou seja, o falante fará uso de um tipo de voz para atingir o seu objetivo (por exemplo, dar uma ordem ou conseguir um favor). (BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004, p. 23).

Diante dos desafios da profissão, da íntima ligação com a postura vocal do profissional e da possibilidade de treinamento da própria voz, cabe ao professor buscar o aperfeiçoamento desse que é um importante recurso de trabalho, relacionado a muitas variáveis técnicas que são conferidas abaixo:

As modificações de alguns parâmetros vocais produzem diferentes impactos no ouvinte. Os parâmetros referidos são os componentes do comportamento vocal como um todo, tais como: qualidade vocal (normal ou alterada),

projeção da voz, ritmo de fala, entonação, timbre, intensidade, pausas de respiração e articulação. A partir de tantas variáveis e de suas combinações, pressupomos tantos outros impactos e interpretações pelo ouvinte. (BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004, p. 23).

O impacto e a interpretação causados pela voz no ouvinte devem ser analisados a partir da relação professor/aluno, entendendo o professor como um modelo de formação e o aluno como intérprete e aprendiz não apenas da mensagem, mas da forma como a mensagem foi transmitida. Uma voz desajustada, quando emitida por um professor, poderá ser apreendida pelo aluno. O domínio da própria voz contribui, portanto, não apenas ao aprendizado do aluno, mas também à sua formação vocal.

Um exemplo da influência que a voz do professor exerce sobre o aluno pode ser constatado pela observação das brincadeiras infantis que representam a vivência escolar da criança. Nela, a caracterização do professor se dá principalmente pela reprodução que a criança faz de sua maneira de falar.

Essa preocupação com a influência que a voz profissional pode exercer sobre os menores é confirmada por Simões (2000) ao citar Wilson (1973), que afirma que o professor é um modelo vocal para as crianças com as quais atua que passam a utilizar muitas vezes o mesmo padrão vocal do professor e, assim, reforça o aspecto negativo de uma voz inadequadamente utilizada.

3.3 O uso profissional da voz

Os profissionais das várias categorias que têm na voz um recurso de trabalho são os profissionais da voz, sobre os quais Ferreira et al. (2007) discorrem: “[...] pessoas que utilizam a voz intensamente em suas atividades profissionais” (FERREIRA et al., 2007, p. 127).

Fabron e Sebastião (2010) afirmam que professores, de maneira geral, se encaixam nessa classificação, considerando que a comunicação entre professor e aluno ocorre principalmente por comunicação oral. Mesmo diante de recursos tecnológicos utilizados em cursos à distância, a oralidade se faz presente no dia-a-dia desse profissional. Pode-se afirmar que o professor é um profissional da voz.

O uso intenso e profissional da voz acaba expondo essa categoria a riscos, relatados por Ferreira et al. (2007) nos resultados de uma pesquisa apresentada em 1998 no VIII Seminário de Voz – A Disfonia Como Doença Ocupacional – Discussão de Estudo

Multicêntrico. Os dados revelaram a multiplicidade de fatores de risco a que estão expostos os professores com relação a outros profissionais que também utilizam a voz no exercício do trabalho.

[...] os professores constituíam a categoria em maior número, com mais anos de exercício na profissão, com mais horas de trabalho por dia e mais expostos aos diferentes riscos: ergonômicos (uso de voz contínuo, em alta intensidade, uso repetitivo dentre outros), químicos (poeira, fumo e produtos químicos), físicos (frio, calor, ruído) e de acidentes (iluminação inadequada, equipamentos, arranjo físico, dentre outros). (FERREIRA et al., 2007, p. 127).

Tais dados colocam em destaque essa problemática entre os professores. Exatamente por isso, no Brasil, o professor é a categoria mais estudada em relação ao uso profissional da voz, segundo Dragone et al. (2010), embora os estudos sejam relativamente recentes, consolidados a partir da década de 1980. No levantamento realizado por essas autoras, voltado às publicações científicas de fonoaudiólogos com foco na investigação sobre a voz de professores, durante um período de 15 anos (1994 a 2008) foram encontrados 500 artigos. Inicialmente observaram que o interesse pela investigação da voz do professor predomina em relação a outros profissionais por uma série de fatores, como a quantidade, facilidade de acesso, procura médica e maior prevalência de distúrbios vocais em relação à população geral.

O estudo aponta que, a partir de 1999, houve uma profusão de publicações da ordem de 60% em relação ao período de 1994 a 1998. A partir de 2006, houve a estabilização da quantidade dessas publicações. A maioria das publicações (70%) abordou resultados de avaliações de vários tipos, sobre efeitos e descrição de intervenções de promoção de saúde vocal, perpassando por estudos bibliográficos e, em minoria, estudos diretamente relacionados à observação do professor durante sua ação em sala de aula.

O levantamento demonstra que a atenção dispensada por fonoaudiólogos à voz do professor constitui uma iniciativa positiva em apoio a essa categoria profissional, porém não deixa de enfatizar que tal fato, embora importante, ainda não é suficiente.

[...] apesar de inúmeras pesquisas realizadas terem inspirado a proposta de diversas leis, em diferentes regiões do país, para prevenir alterações de voz, principalmente em professores. Estas, porém, quando aprovadas encontram dificuldade no momento de sua implantação, ora pela falta de recurso, ora pela dificuldade em determinar os órgãos que irão gerenciá-las. (DRAGONE et al., 2010, p. 295).

O reconhecimento do professor como profissional da voz e sujeito a essa condição parte predominantemente da conclusão dos fonoaudiólogos. Ferreira et al. (2014) salientam

que professores dificilmente se reconhecem na situação de profissionais da voz, envoltos primordialmente às tarefas do processo de ensino e de aprendizagem, raramente voltando a atenção para o uso do recurso vocal com enfoque profissional.

O envolvimento coletivo e ao mesmo tempo individual com seus alunos, bem como a multiplicidade de tarefas de ordem pedagógica e administrativa, exige do professor dedicação absoluta no cumprimento de suas obrigações profissionais. Não há como “burlar” diante de uma turma numerosa e dependente de suas ações. Ao administrar essas exigências, o professor acaba priorizando as tarefas de ordem primária, que dizem respeito ao aluno, deixando para depois questões que julga não serem prioritárias.

Sabe-se que o professor tem uma atividade constante, diária, de muitas horas, muitos meses com seus alunos; talvez essa condição dificulte pensar em orientações que garantirão o sucesso do professor por ser também orador. (FABRON, 2005, p. 47).

O fato de o professor não reconhecer ser um profissional da voz dificulta o entendimento desse recurso profissional, diminuindo as chances de aplicação plena da voz e aumentando a vulnerabilidade da categoria em relação aos riscos de ocorrência de distúrbios vocais relacionados ao trabalho⁴ em função do seu uso inadequado.

A consciência de que a voz constitui um importante recurso profissional é algo ainda almejado e suscita a ideia de que a formação inicial do professor deve contemplar o uso adequado da voz em benefício não só do próprio professor, como de todo processo de ensino e aprendizagem. A incorporação da voz como recurso de trabalho deve ser difundido como parte dos fundamentos da profissão, algo que não acontece na maioria das vezes. “Nem sempre o professor consegue compreender a relevância desse recurso, pois a voz fica obscurecida pelos inúmeros acontecimentos e decisões da rotina da sala de aula” (FERREIRA, et al., 2014, p. 252).

Havendo o entendimento da voz como recurso de trabalho, o professor poderá ser agente da própria voz, adquirindo autonomia sobre ela e facilitando a preservação e a aplicação do recurso vocal, com a propriedade de quem reconhece na voz um fator inerente à profissão.

Ferreira, et al. (2014) defendem que o momento para aguçar a percepção sobre a própria voz é no período de formação do professor.

⁴ Distúrbio de Voz relacionado ao trabalho é qualquer forma de alteração ou desvio na voz que interfira diminuindo ou impedindo a comunicação oral do trabalhador (COSTA, 2003).

[...] é extremamente relevante que na formação inicial e continuada do professor sejam abordadas habilidades e competências relacionadas com a voz e a comunicação oral, conduzindo-o a transformar sua própria percepção sobre sua voz e as formas variadas de falar. Além disso, desenvolve-se a capacidade de perceber o impacto de sua comunicação oral com o interlocutor. (FERREIRA, et al., 2014, p. 252).

Dragone e Giovanni (2014), por sua vez, concordam com a importância de abordar esse recurso de trabalho na formação de professores, enfatizando a relevância da interação entre professores e alunos por meio da comunicação oral.

Trata-se de focalizar, dentre as dificuldades manifestas por professores iniciantes, a interação com os alunos por meio da comunicação oral, com foco nas formas de falar e utilizar a voz em sala de aula, concebidas como conhecimento relevante entre os saberes a serem adquiridos desde a formação inicial. (DRAGONE; GIOVANNI, 2014, p. 62).

O reconhecimento pelo professor de que é um profissional da voz pode facilitar o entendimento dos aspectos que envolvem esse recurso, não apenas quando há manifestação de distúrbios vocais que dificultem sua atuação, mas na compreensão de conceitos abrangentes sobre o uso da voz.

3.4 A voz dos professores: problemas, sintomas, fatores de risco e cuidados

Considerando que a voz é um dos componentes que possibilitam a interação professor/aluno por meio da comunicação oral do professor, é evidente que a presença de rouquidão ou outros tipos de problemas vocais trazem prejuízos na qualidade desses contatos. Torna-se relevante compreender quais dados da literatura podem embasar essas questões, que serão foco no presente estudo.

Há muitos fonoaudiólogos dedicados ao estudo da voz do professor, perpassando desde investigações sobre a prevalência de problemas de voz até as intercorrências ocupacionais que desencadeiam.

Entre as inúmeras temáticas que se encontram nos estudos sobre a voz ocupacional de professores, algumas atendem diretamente aos objetivos propostos nesta pesquisa: prevalência de problemas de voz, sinais e sintomas associados à voz que sugerem riscos para o desenvolvimento de distúrbios de voz, prováveis fatores causais de problemas de voz e ações que possibilitem melhorar a saúde vocal de professores.

3.4.1 Prevalência de distúrbio de voz

Há uma grande preocupação de especialistas da área da saúde sobre a alta prevalência de problemas vocais entre professores que não se restringe apenas ao Brasil. Há pesquisas evidenciando dados que demonstram que os distúrbios vocais em docentes não são evidências apenas nacionais, mas há um esforço internacional no entendimento da manifestação desses distúrbios, registrado em pesquisas realizadas em diversos países como Chile, Estados Unidos, Alemanha, França, Inglaterra, Nova Zelândia, Finlândia, Austrália, Canadá e Reino Unido (DRAGONE, 2000).

Na década de 1990, quando a prevalência de problemas de voz entre professores ainda não era muito estudada, Russell, Oates e Greenwood (1998) encontraram 22% dos professores, participantes de uma pesquisa, afirmando já terem tido experiência de problemas de voz prevalentes, interferindo na habilidade de usá-la profissionalmente.

Na década seguinte, um dos estudos sobre prevalência de distúrbios de voz foi o de Roy et al. (2004), realizado nos Estados Unidos, de larga abrangência – envolvendo 2.531 profissionais de Iowa e Utah, sendo metade deles professores e os demais não professores. Entre os pesquisados, aproximadamente 58% dos professores contra 29% de não professores, referiram períodos em que suas vozes não funcionavam e interferiam na comunicação prejudicando o seu trabalho. Destacaram também que 11% dos professores citaram ter rouquidão constante e 43% já havia reduzido sua carga horária de trabalho graças aos problemas vocais.

No Brasil, o mesmo estudo foi reproduzido seguindo as mesmas premissas conceituais e metodológicas, envolvendo 3.265 participantes (1.651 professores e 1.614 não professores) obtendo resultados semelhantes, com 63% de professores referindo períodos de rouquidão contra somente 38% de não professores com o mesmo tipo de referência (BEHLAU et al., 2012).

Em Portugal, Salema, Mendes e Rodrigues (2006) realizaram um estudo comparativo entre 73 professores e um grupo formado por outros 73 sujeitos que não usavam a voz profissionalmente. O principal objetivo desse estudo foi investigar a prevalência de problemas vocais nos dois grupos. O resultado mostrou maior referência de rouquidão entre professores (52%) do que entre não professores (31,5%); a percepção de fadiga vocal entre professores foi de 46,6% e 20,5% em não professores e desconforto vocal em 45,2% entre professores e 28,7% em não professores. As autoras destacam que a falta de formação dos

professores em relação à utilização da voz, assim como a falta de condições adequadas de trabalho favoráveis ao uso da voz, justificam a alta prevalência de problemas vocais nessa classe profissional.

Na Espanha, foi realizado um estudo sobre a qualidade da voz em docentes da Província de Huelva. Nele, constatou-se a prevalência de distúrbios vocais em até 57% dos professores pesquisados (DIAZ et al., 2010).

Martins et al. (2014) realizaram uma revisão de publicações disponíveis em portais de busca nacionais e internacionais entre 1997 e 2013, abordando distúrbios de voz entre professores. Os resultados revelaram que a prevalência de distúrbios de voz referidos pela população geral varia entre 06 a 15%, sendo que entre professores há estudos com uma larga margem de achados, variando de 20 a 80%, indicando a prevalência de disфонia notadamente superior entre professores do que em relação à população geral. As referências de fatores de riscos relacionados à presença de disfonias são: carga horária próxima a 40 horas semanais, número excessivo de alunos por classe, ruído ambiental, dificuldades com material escolar e a poeira produzida pelo giz. Os dados encontrados nesta revisão apontam que a presença de sintomas vocais parece ser prevalente entre professores no início da carreira e em professores com idade avançada.

Como fatores que induzem ao uso de voz em alta intensidade, encontram-se citados os momentos de chamar a atenção dos alunos, concorrendo com forte ruído ambiental, enquanto vários estudos recomendam, nessas condições, o uso de amplificação sonora. Também há referência a diversos fatores associados à saúde geral do professor, como as alergias respiratórias. Dados relevantes encontrados nas publicações dizem respeito às repercussões da presença de disфонia entre professores: prejuízo enorme no exercício da profissão, chegando a afastamentos ou readaptações para funções administrativas e danos financeiros, emocionais e sociais, incluindo altos encargos públicos para atender aos afastamentos dos professores. Os estudos analisados apontam que, para diminuir a prevalência desses problemas, são necessárias medidas preventivas envolvendo vários setores e instâncias nas áreas da saúde e educação.

A alta prevalência dessas alterações e as evidentes consequências no trabalho docente despertaram sinais de alerta e as pesquisas aprofundaram-se na tentativa de compreender sinais precoces desses problemas, bem como fatores que pudessem ser enfatizados para diminuir a ocorrência do distúrbio de voz nessa categoria profissional.

3.4.2 Sintomas e fatores de risco vocal

Uma situação de risco é aquela em que o indivíduo se encontra exposto a fatores que podem lhe causar algum dano físico, mental ou social. A situação de risco vocal pode ser entendida como aquela em que a voz é usada em alta demanda, por longo tempo e de forma contínua, em ambientes pouco favoráveis acusticamente, além de inúmeros outros fatores ergonômicos e desencadeadores de problemas crônicos de saúde.

Há vários sintomas que podem sinalizar precocemente a presença de atrito na região onde a voz é produzida e a consequente situação de risco de desenvolver alterações de voz, tais como: pigarro constante, tosse seca, dor ou desconforto na garganta, entre outros, cuja presença pode indicar atrito (MARTIN; DANLEY, 1993; SAPIR, KEIDAR; MATHERS-SHIMIDT, 1993 apud BEHLAU, DRAGONE, NAGANO, 2004).

Nos estudos de Roy et al. (2004) e de Behlau et al. (2012) foi possível constatar a alta prevalência de problemas de voz, e investigado se os sintomas associados ao uso da voz são sinalizadores de risco vocal entre os professores. Em ambos os estudos, a ocorrência de sintomas dessa natureza sempre foi muito maior entre professores do que em não professores. Seguem alguns sintomas citados no estudo de Behlau et al. (2012): rouquidão, cansaço ao falar, dificuldade para cantar em tons agudos, dificuldade para projetar a voz e para falar baixo.

Ao serem indagados sobre problemas relacionados ao trabalho associados às alterações de voz, os professores apontaram com maior ocorrência as dificuldades de comunicação e de realização de tarefas docentes ou a necessidade de modificação das tarefas, além da expectativa de mudança de profissão por causa da voz. Tais dados e outros obtidos sob diversos aspectos das dificuldades vocais enfrentadas por professores no Brasil permitiram que os autores concluíssem, de maneira enfática, a situação de seriedade e a necessidade de ações efetivas e preventivas em favor da voz dos professores.

No Brasil, há investigações intensas sobre as causas de risco vocal no trabalho, que desencadearam a construção de protocolos padronizados para obter dados provindos dos próprios trabalhadores sobre suas condições de trabalho, associadas à percepção de problemas vocais.

Entre esses estudos, múltiplos fatores são apontados como causadores dos problemas vocais em professores. Alves, L. A. (2011) cita a falta de preparo associado ao uso prolongado e inadequado da voz em professoras universitárias como fator desencadeador de

distúrbios vocais. Mestre (2012) destaca a falta de conhecimento do professor para detectar problemas vocais, aliada à procura tardia de ajuda profissional, como fatores importantes na manifestação de distúrbios vocais em docentes da educação infantil, ensino fundamental e médio. Alves, N. L. L. (2011), ao estudar professores da rede de ensino da cidade de São Paulo, associou a grande ocorrência de distúrbios na voz de professores ao seu uso intenso, aliado às condições de trabalho desfavoráveis ao profissional.

Nessa perspectiva, a utilização de protocolos padronizados que possam avaliar a autopercepção da presença de sintomas tem sido utilizada em pesquisas, seja na investigação da presença de disfonia na população geral, ou diretamente voltada para a presença de riscos vocais entre profissionais da voz.

Ferreira et al. (2003) compôs o questionário de Condições de Produção Vocal do Professor (CPV-P) e aplicou-o em 422 professores atuantes na educação infantil e ensino fundamental do município de São Paulo, entre os quais 60% fizeram referência à presença de rouquidão atual ou no passado e apenas 38,6% já procuraram algum tipo de tratamento para a voz. Referiram perceber alguns sintomas vocais, em média dois por professor, entre eles: garganta seca, rouquidão, cansaço ao falar, pigarro e ardor na garganta. Analisaram o ambiente físico da escola como ruidoso, possui salas com dimensões inadequadas, poeira e pouca limpeza, associados ao uso de produtos irritativos.

Quanto à organização e rotina de trabalho, referem pouco material didático e problemas de indisciplina e de violência como fatores que geram estresse. Quanto aos aspectos vocais, os professores referem que nunca receberam informações sobre como cuidar da voz, e que habitualmente falam muito alto e também utilizam a voz em outros contextos. As pesquisadoras destacaram que houve presença de hábitos saudáveis entre os professores, como não fumar, tentar manter uma alimentação saudável e atividades de lazer frequentes.

As conclusões desse estudo de Ferreira et al. (2003) mostraram que, além das condições desfavoráveis de trabalho, como o uso abusivo da fala, a insatisfação com a qualidade do próprio trabalho é também um fator que contribui negativamente para a voz, e recomendam a necessidade de pesquisas que investiguem as condições de uso vocal desse profissional para fundamentar políticas públicas em favor da saúde vocal do professor.

Há estudos recentes que estabelecem relações entre a presença de sintomas vocais e disfonia, que são definidas por fonoaudiólogos e médicos, reforçando a relevância de que a presença de sintomas pode sinalizar problemas já existentes ou detectar precocemente sinais de risco vocal para desenvolver ou já apresentar alterações de voz ainda não diagnosticadas.

Dessa forma, utilizando a Escala de Sintomas Vocais – ESV, instrumento adaptado e validado para o Brasil composto por 30 questões, Moretti, Zambon e Behlau (2014) verificaram a possibilidade de diferenciar o tipo de disfonia pelos sintomas apontados por pacientes disfônicos. Os resultados confirmaram que todos os sujeitos apontaram sintomas físicos, independentemente do tipo de disfonia, e que aqueles com disfonia de origem orgânica relataram maior percepção de sintomas vocais do que aqueles com disfonia de origem funcional.

Esse estudo reforça relações importantes entre a presença de sintomas vocais e a disfonia. Assim, como o de Klodsinki et al. (2015), que estudaram as correlações entre os escores da escala ESV e a análise perceptiva-auditiva de vozes de 30 pessoas com queixa de rouquidão, encontraram que os escores relacionados à limitação da atividade devido à voz e o escore geral foram os que tiveram mais correlação, ou seja, quanto maior o grau de rouquidão, maior o escore obtido.

3.4.3 Buscando ações em favor da voz do professor

Os apontamentos da literatura sobre os sintomas vocais e sobre as condições de trabalho associadas a riscos de desenvolver distúrbio de voz desencadearam, nos pesquisadores, a preocupação em formar professores mais conscientes sobre a relevância de suas vozes na comunicação oral, um de seus recursos de trabalho, e em como encontrar soluções para minimizar essa problemática no exercício de sua profissão. A maioria dos estudos aqui abordados diz respeito à realidade brasileira – a única exceção é um estudo americano – sobre o uso de amplificação sonora, que oferece fortes indícios de que essa seria uma estratégia bastante efetiva para auxiliar a saúde vocal de professores.

Roy et al. (2002) realizaram um estudo comparativo entre duas estratégias para auxiliar professores a manter a saúde vocal. Uma delas abordou instruções sobre cuidados com a voz, a chamada higiene vocal, enquanto a outra discorreu sobre um programa de utilização de amplificação sonora individual por todo período que esses profissionais estivessem dando aulas. Os 44 professores com problemas de voz foram divididos em três grupos homogêneos: grupo controle (GC) sem realizar nenhuma estratégia, amplificação vocal (AV) e higiene vocal (HV). Todos os grupos responderam, antes e após seis semanas da realização do programa, o protocolo de autopercepção *Voice Handicap Index – VHI*

(JACKSON et al., 1997, apud ROY et al., 2002) para avaliar desvantagem relacionada ao uso vocal, em três dimensões: funcional, emocional e orgânica.

O grupo de amplificação sonora foi o único que apresentou reduções significativas nos escores de desvantagem vocal e que obteve maior índice de adesão ao programa; o grupo higiene vocal apresentou melhoras, porém sem significância estatística, e o grupo controle apresentou piora nesse escore, ou seja, sem nenhuma forma de tratamento, a alteração vocal piorou. Os resultados confirmaram que ações em favor da diminuição de fatores de risco vocal favorecem a melhora da voz de professores.

Em consonância com os aspectos benéficos do uso de amplificação sonora, Thibeault et al. (2004), em uma pesquisa direcionada aos fatores de risco ocupacionais entre professores em geral, destacou a voz do professor de educação física e técnicos esportivos, que reportaram gritar proporcionalmente mais do que os demais professores e, contrariando a expectativa inicial, não apresentaram resultados que pudessem sinalizar alto risco vocal. Os pesquisadores argumentaram que provavelmente esse resultado ocorreu devido à maior utilização de amplificação sonora quando comparados aos demais (no contexto americano da época), e porque na maioria das vezes encontravam-se engajados em orientações a pequenos grupos, fazendo com que os gritos e a voz em alta intensidade tivessem menor demanda em relação a outros professores. Os resultados finais apontaram como fatores de risco para a voz entre professores, o uso de voz em alta intensidade para sobrepor ruídos ambientais, ambientes de acústica ruim e número excessivo de alunos por classe.

Pode-se também encontrar várias publicações de estudos na perspectiva de avaliar os efeitos das ações em prol da melhoria da voz e da comunicação oral de professores.

Dragone (2007) estudou professoras alfabetizadoras em início de carreira com o objetivo de compreender os efeitos de uma formação em comunicação oral na relação entre professor e aluno em sala de aula, mediada pela comunicação oral de professores. A principal estratégia de estudo foi o desenvolvimento de um curso denominado *Relação Consciente com a Voz: expressividade em sala de aula*, que contou com 32 horas de duração. Essa iniciativa procurou conscientizar as participantes através de uma abordagem da voz como recurso de trabalho.

A partir dessa premissa, foram abordados aspectos relativos à funcionalidade, expressividade, variações orais, impactos causados no ouvinte e as interações estabelecidas em sala de aula. Três participantes tiveram suas aulas gravadas em vídeo antes e após três meses do término do curso, e trechos de três etapas principais da aula foram analisados por

fonoaudiólogos especializados em voz e por professoras especializadas em didática e práticas pedagógicas.

Os resultados obtidos por Dragone (2007) com a avaliação fonoaudióloga apontaram melhoria da articulação da fala e na entonação, favorecendo as interações com os alunos em todas as etapas da aula. A intensidade vocal mostrou-se mais forte, porém sem exagero, no momento da motivação para aprender e na ação para aprender, ou seja, ficou mais evidente em momentos de necessidade de incentivo e aderência à aprendizagem. Constatou-se, inclusive, melhoria no timbre de voz (mais grave ou mais aguda), na clareza da fala, no ritmo e velocidade da fala e na qualidade da voz.

Na análise realizada pelas professoras especialistas, que se ocuparam da comunicação oral e da interação entre professor e alunos, antes e após a participação no curso, foram evidenciadas melhoras nos quesitos atenção do aluno, sugerindo modificações nas vozes das pesquisadas na intenção de produzir a voz de maneira mais atrativa a seus alunos; atitudes comunicativas; envolvimento do aluno e manutenção da interação verbal.

Frente a esses dados, a experiência de proporcionar conhecimentos vocais a professores através de um curso se mostrou positiva em função dos resultados alcançados (DRAGONE, 2007).

Em outro estudo de natureza prática de Dragone (2010), há a descrição de um programa de saúde vocal ocorrido entre 2002 e 2005, cujo objetivo foi oferecer conhecimentos teóricos e práticos de cuidados vocais a professores atuantes na educação infantil e ensino fundamental, além de outros agentes escolares.

Inicialmente foram formados grupos de no máximo 50 educadores que participaram de dois encontros quinzenais de três horas. Durante os encontros, foram desenvolvidos conteúdos relacionados ao uso vocal em sala de aula, aliados a exercícios facilitadores da fonação e ressonância, além de uma triagem de voz e a aplicação do questionário sobre autopercepção da voz.

A partir do resultado da triagem, os participantes foram reagrupados conforme suas dificuldades vocais e convidados a participar de atendimento fonoaudiológico em grupo em uma clínica escola, com encaminhamento a um otorrinolaringologista, avaliação completa de voz e coleta de dados sobre autopercepção vocal. Ao iniciarem o atendimento em grupo, os professores preencheram uma lista de sintomas vocais. Nela, todos referiram mais de três sintomas, sendo que após a finalização de cinco encontros terapêuticos somente 45% deles

apontaram mais de três sintomas, consolidando os prováveis benefícios alcançados pelo programa proposto (DRAGONE, 2010).

Com foco direto na qualidade da voz de jovens estudantes de 19 a 24 anos, Esteves (2011) obteve resultados que podem ser aplicados para profissionais da voz, segundo a própria autora. Nesse estudo, foi testado o efeito da hidratação sistêmica com o objetivo de verificar se as mudanças no estado de hidratação influenciam a qualidade da voz antes e após o seu uso contínuo. Trata-se de uma pesquisa com controle rígido sobre condições de hidratação, de desidratação e de desidratação induzida por exercício físico, cujos dados foram testados por análise de urina e comparados com a qualidade vocal antes e após o uso contínuo da voz, por procedimentos que contaram com 30 minutos de leitura e exercícios físicos em esteira (equipamento que permite simular corrida ou caminhada).

Entre as conclusões do estudo, foi possível evidenciar a relação existente entre hidratação e voz, pois foram constatados prejuízos na qualidade da voz em função da desidratação, assim como diminuição do esforço fonatório perante o estado de hidratação.

Em outro estudo com característica formativa, Ribas (2012) investigou a qualidade de vida relacionada à voz de 20 professores de escolas públicas estaduais da cidade de Goiânia-GO. Inicialmente, os professores foram submetidos a um protocolo de queixa vocal. Aqueles que apontaram três queixas ou fadiga vocal responderam a um segundo instrumento, o Questionário de Qualidade de Vida Relacionada à Voz (QVV). Em seguida, participaram de uma ação fonoaudiológica composta por três encontros que trataram de aspectos ligados à produção vocal e às condições gerais de organização do trabalho, para novamente se submeterem aos instrumentos anteriormente citados.

Em consideráveis aspectos, a estratégia de intervenção se mostrou positiva no sentido de diminuir sintomas negativos relacionados à voz. No entanto, a autora salienta o baixo impacto causado à qualidade de vida dos participantes, evidenciados pelos resultados obtidos após a ação fonoaudiológica, sugerindo que o tempo de exposição a essa ação tenha sido insuficiente para provocar alterações positivas significativas, embora pondere que os resultados positivos se relacionem com a maior conscientização dos participantes quanto aos aspectos vocais. A autora finaliza sua análise afirmando que, apesar dos entraves, ações fonoaudiológicas são importantes às necessidades vocais de professores.

Também se encontra na literatura uma tentativa diferenciada de formação de professores, realizada por Santos (2012): um curso experimental à distância para 10 professores do ensino médio das cidades de Suzano, Poá e Bauru, no estado de São Paulo,

com prazo de 30 dias para sua realização e com um questionário inicial sobre o conteúdo a ser trabalhado para a comparação dos dados após o curso, denominado “Conhecendo os segredos da voz e da expressividade”, realizado em encontros presenciais e que contou com três módulos, sendo eles: A voz e os problemas de voz, Saúde vocal e A voz e a oratória em sala de aula. Foi elaborado a partir de conteúdos capazes de suprir as necessidades dos participantes quanto aos conhecimentos de produção e cuidados da voz, além da expressividade em aula.

A avaliação final do curso, segundo Santos (2012), evidenciou aumento no conhecimento específico dos conteúdos abordados no módulo, sobre A voz e seus problemas, com aumento da compreensão sobre esses assuntos de 37% para 87% de acertos. Quanto ao módulo Saúde vocal, a média de acertos saltou de 68% para 90% entre o início e o final do curso, com aumento do uso de hábitos adequados para a saúde vocal, como hidratação, aquecimento e desaquecimento vocal, uso de repouso da voz, entre outros.

Finalmente, no módulo A voz e a oratória em sala de aula, a média de acertos inicial foi de 78%, atingindo 88% na avaliação final, sinalizando que não houve um aumento significativo no conhecimento sobre o assunto, aparentemente com boa compreensão da maioria dos professores no início do curso. A maioria dos participantes avaliou o curso como ótimo.

Compreende-se que ações em diversos formatos, direcionadas à formação de professores sobre a voz e a comunicação oral e sobre cuidados direcionados a minimizar os impactos gerados pela organização e condições de trabalho, surtem efeitos positivos e podem favorecer tanto a saúde vocal quanto a utilização de voz como recurso de trabalho do professor.

3.5 A voz na educação física retratada por estudos recentes

Tendo ciência do relato dos problemas e sugestões em defesa da voz do professor de maneira genérica, é necessário abordar autores que se dedicaram especificamente ao estudo da voz do profissional da educação física.

Nesta consulta, surpreendentemente, encontram-se autores que, ao descrever seus métodos e procedimentos de pesquisa, salientaram a exclusão dos professores de educação física de seus estudos, argumentando que as particularidades existentes na docência dessa

disciplina não podem ser estudadas junto a professores de outras disciplinas, para não gerar conclusões falsas sobre eles, conforme exposto a seguir.

Jardim, Barreto e Assunção (2007), ao pesquisarem as condições de trabalho, qualidade de vida e disfonia entre docentes da Rede Municipal de Ensino da cidade de Belo Horizonte-MG, não consideraram os professores de educação física em seus estudos, o que fica evidenciado no seguinte trecho: “As professoras de educação física não participaram por apresentarem características de ensino bastante diferenciadas das atividades docentes tradicionais” (JARDIM; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2007, p. 2440).

Estratégia semelhante foi adotada no trabalho de Marçal e Peres (2011), preocupados com a prevalência de alterações vocais autossugeridas em professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC. Ao descreverem seu método de pesquisa, salientam a ausência dos professores de educação física como público de interesse do estudo, justificando essa ausência pela diferença existente entre esses profissionais e os demais, no que diz respeito ao ambiente físico, à organização do trabalho e às diferenças de demanda vocal.

Ribeiro et al. (2010) tiveram como objetivo investigar a percepção dos professores de uma escola de Viçosa-MG quanto aos ruídos em salas de aula. Na descrição dos fatores causadores de ruído, as aulas de educação física figuram de maneira muito significativa, interferindo na condução das aulas de outros profissionais. Ainda segundo os autores, uma das interferências negativas que os ruídos causam é a dificuldade de comunicação entre professor e alunos.

Embora as pesquisas acima mencionadas não tratem das dificuldades de voz em professores de educação física, elas corroboram com as inquietações deste estudo ao afirmarem as diferenças existentes entre professores de sala e os de educação física, nos aspectos ambiente de atuação e demanda vocal, além de certificarem as aulas de educação física como ruidosas.

Há também estudos cujo foco foi direcionado ao professor de educação física. Um deles é o de Cruz e Silva (2002), ao investigarem as práticas pedagógicas de professores de educação física nas escolas públicas da cidade de São Luís-MA, não se limitaram às respostas obtidas por questionários respondidos pelos investigados. Os autores utilizaram, além dos questionários, o que chamam de observação participante, método de coleta de dados que visa captar informações que fogem aos protocolos formais. Nesse procedimento, esses autores

demonstraram interesse em conhecer o “tom” de voz⁵ utilizado pelos professores, em uma evidente valorização da voz como elemento presente no processo de ensino-aprendizagem da educação física escolar.

Pedroza, Prado e Macedo (2010), por sua vez, valorizaram a voz do professor de educação física na condução das aulas ao analisarem procedimentos de aulas de educação física em escolas de educação infantil na cidade de Jataí-GO. Observaram conteúdos programáticos pré-determinados e concluíram que professores com uma postural vocal diretiva de suas turmas, que as autoras chamam de voz de comando, obtiveram resultados favoráveis em relação ao cumprimento dos objetivos educacionais quando comparados a professores que não tinham a voz de comando, estabelecendo uma relação direta entre o cumprimento das tarefas e a voz atuante do professor.

Cunha (2013) investigou professores de educação física do ensino fundamental utilizando o questionário Condições de Produção Vocal – do Professor - CPV-P, do qual se destacam os itens que salientam ou que se relacionam à presença de alterações vocais, apresentados pelos 46 professores participantes: 32 deles apontaram presença de alterações vocais e 28 atribuíram a origem do problema ao uso intenso da voz; quanto a presença de sintomas a maioria deles referiu garganta seca (36), seguidos por rouquidão (27), falhas na voz (22); esforço para falar (22), falhas na voz (22), pigarro (21), cansaço ao falar (20), ardor na garganta (20), voz fraca (15) e perda de voz (08). Todos os sintomas relatados provavelmente interferem diretamente na qualidade da mensagem oral produzida por esses professores durante suas aulas.

Tomando por base a literatura exposta foi possível definir melhor os questionamentos que impulsionaram essa pesquisa: os professores de educação física referem sintomas que sinalizam problemas de voz? Quais impactos podem trazer a presença de distúrbios de voz na atividade do professor de educação física? Qual a percepção desses professores sobre o uso vocal profissional? Há estratégias intuitivas para minimizar o impacto desse uso vocal, ou para favorecer a voz de comando? Será que formação básica traz algum conteúdo sobre uso da voz para esses professores? Na busca de compreender e tentar responder a essas questões foi estruturado os objetivos desta pesquisa.

⁵ Tom de voz utilizado pelos autores como intencionalidade.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.1 Tipo de Pesquisa

Este estudo foi submetido à apreciação do Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos via Plataforma Brasil, recebendo parecer favorável à sua realização, CAAE 50379315.9.0000.5383.

Trata-se de uma pesquisa investigatória de caráter qualitativo com apoio quantitativo no que diz respeito à compreensão de formas de agir e compreender a voz nas interações presentes no desempenho profissional, segundo a opinião de professores de educação física escolar, a partir de respostas a um questionário com perguntas abertas, e da autopercepção de sintomas vocais associados ao uso da voz e sinalizadores de presença de risco vocal, com a utilização de um protocolo padronizado.

A decisão por abordagens distintas, questionário aberto e protocolo, se baseou no texto de Minayo e Sanches, no qual referem que “[...] o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247), e destacam que a abordagem qualitativa permite a aproximação do pesquisador aos aspectos relacionados aos “[...] significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores [...]” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245), enquanto a abordagem quantitativa permite “[...] descrever, representar ou interpretar a multidiversidade [...]” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 239), ou seja, ambas se complementam pela busca da compreensão da realidade.

4.2 Questionário

O primeiro instrumento é um questionário (Apêndice 1), construído pelo pesquisador, composto por cinco perguntas que foram respondidas por escrito com o objetivo de compreender como os professores participantes percebem a relação entre sua voz e a regência das aulas. A opção por esse tipo de questionário se justifica pelo interesse em conhecer a relação das interações entre professor e alunos mediados pela ação vocal do primeiro. Trata-se de um instrumento com característica qualitativa, definido por Kuauark; Manhães e Medeiros (2010) como:

[...] uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer uso de métodos e técnicas estatísticas. (KUAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 26).

A elaboração desse instrumento de pesquisa foi baseada principalmente nas publicações de Dragone (2000), Graciolli et al., (2002), Fabron (2005), Tardif e Lessard (2005), Behlau e Zambon (2006), Dragone e Giovanni (2014), que sinalizaram a voz profissional como um recurso relevante de trabalho, sujeita a alterações e com formas variáveis de ser usada, além de questionar como o professor se prepara para as exigências vocais e como têm sido estabelecidas as interações a partir da voz na aula de educação física escolar.

Dessa forma, o questionário (Apêndice 1) foi estruturado com questões agrupadas pela proximidade dos temas. As questões um e dois buscaram compreender como professores de educação física escolar se comportam vocalmente durante a regência de suas aulas, enquanto as questões três e quatro visaram a descoberta dos cuidados e estratégias dispensadas à própria voz e às eventuais informações que o profissional possa ter a respeito do assunto. Ao final, a questão cinco foi elaborada a partir da leitura do estudo dos autores Tardif e Lessard (2005) em torno das interações humanas e diz respeito ao entendimento que os entrevistados têm a respeito das interações que estabelecem com seus alunos durante as aulas.

Para testar a compreensão das questões formuladas, um estudo piloto foi realizado e contou com cinco professores experientes de educação física, que não fizeram parte da pesquisa por atuarem na Secretaria Municipal de Esportes, fora do âmbito escolar. Após responderem ao questionário, os professores foram convidados a opinar a respeito do instrumento, quanto às impressões gerais e à objetividade das questões. Uma das professoras participantes sugeriu a substituição da palavra “intensamente” por “constantemente”, argumentando que a primeira remetia ao uso intenso da voz, enquanto que a segunda remetia ao uso prolongado da voz, sendo mais apropriado ao entendimento da questão. Portanto, a questão número um do questionário protótipo foi modificada em função desta sugestão e as demais questões se mostraram capazes de atender às necessidades deste estudo, sem passar por modificações.

4.3 Escala de Sintomas Vocais – ESV

Um protocolo padronizado foi utilizado para atender a necessidade de quantificar algo qualitativo, conforme proposição de Kuauark, Manhães, Medeiros (2010), ou seja, “[...] traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las” (KUAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, pp. 26-27).

Com esse intuito, foi utilizada a Escala de Sintomas Vocais - ESV (MORETI et al., 2011 e 2014), que objetiva conhecer a autopercepção do indivíduo em relação à presença de sintomas vocais, cujos escores podem sinalizar o impacto produzido por alterações vocais (Apêndice 2).

Trata-se de um protocolo com 30 questões, cujas respostas são graduadas de acordo com sua frequência de ocorrência em escores de 0 a 04 (nunca, raramente, às vezes, quase sempre e sempre). Os escores obtidos graduam o impacto da alteração de voz em três dimensões: limitação funcional, reações emocionais e sintomas físicos.

Nesse protocolo, 15 questões são voltadas para a funcionalidade da voz, por exemplo, “Você perde a voz?”; oito questões se concentram em reações emocionais, como “Você sente vergonha do seu problema de voz?”; e sete questões visam o aspecto físico, “Você tosse ou pigarreia?”.

A soma dos valores dessas três dimensões resulta em um escore geral, sendo que Moreti et al. (2014) definiram que valores iguais ou maiores que 16 sinalizam a presença de disфонia em graus variados, proporcionais ao escore geral obtido, cujo valor máximo é de 120. Deve-se destacar que, na população em geral, a média dos escores da ESV é de 7,11 pontos e entre disfônicos e de 49,43 pontos (MORETI, et al., 2014).

A justificativa pela opção de utilizar a Escala de Sintomas Vocais de Moreti et al. (2011) e não outro protocolo de autopercepção de sintomas vocais se deu devido à confiabilidade do instrumento narrado pelos responsáveis pela sua validação para o Brasil.

Durante esse processo, a ESV foi submetida a rigorosos protocolos de tradução e adaptação cultural, além de ser testada em 15 indivíduos com queixa vocal, selecionados em serviços públicos de atendimento especializado em voz, reproduzindo a confiabilidade do instrumento original em inglês. Em pesquisa recente, mostrou-se como o protocolo de confiabilidade para detectar disфонia ou risco vocal, entre vários outros protocolos de autopercepção, validados para a língua portuguesa, cujos resultados significativos revelaram que 100 entre 103 sujeitos com disфонia obtiveram escores iguais ou maiores que 16, identificando com alta confiabilidade a presença de disфонia (BEHLAU, et al., 2016, no prelo).

4.4 Local e sujeitos de pesquisa

A escolha do local de pesquisa foi definida por conveniência pela facilidade de contato do pesquisador e pelo acesso à rede de ensino escolhida. Dessa forma, a pesquisa foi realizada com professores de educação física da Educação Infantil e Ensino Fundamental atuantes na Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Através do contato com a Secretaria Municipal de Educação, obteve-se autorização formal para a realização, e o consentimento para contatar os professores de educação física em seus locais de trabalho.

A partir do fornecimento dos dados pela Secretaria, foi possível constatar que a rede municipal contava com 93 professores de educação física, distribuídos em 55 escolas, dos quais 33 na educação infantil e 60 atuantes no ensino fundamental. Em acordo com a especificidade qualitativa da pesquisa, definiu-se que seriam convidados 10 professores de educação física.

4.5 Critério de Inclusão e Exclusão dos Participantes

Para a definição dos professores a serem convidados, foram seguidos os seguintes critérios de exclusão: tempo de atuação inferior a um ano no ensino da educação física escolar – devido ao pouco tempo de exposição à diversidade de situações implicadas na condução das aulas – e atuação concomitantemente na rede particular de ensino ou em outra função no âmbito escolar diferente da educação física, a fim de contar com a participação de profissionais dedicados exclusivamente ao ensino da educação física escolar no âmbito público.

Seguindo esses critérios, foram excluídos quatro professores, restando 89, entre os quais foi realizado um sorteio dirigido com a finalidade de contemplar cinco professores atuantes na educação infantil e cinco professores do ensino fundamental. O contato com cada professor se deu em seu local de trabalho após autorização da direção escolar. Somente um dos contatados não aceitou participar, e então mais um professor foi sorteado tendo aceitado prontamente o convite.

As entrevistas foram realizadas nos horários destinados ao HTPI (horário de trabalho pedagógico individual) ou HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) em lugares reservados na própria escola, apenas na presença do pesquisador, após apresentação e aceite

dos termos de consentimento livre e elucidado, devidamente assinado, e a posterior entrega de uma das vias ao participante.

Os procedimentos para as entrevistas obedeceram a uma ordem pré-estabelecida, inicialmente pelas respostas ao questionário, seguidas pelo preenchimento da escala de sintomas vocais. Tal sequência se deu devido à hipótese de que poderia haver reflexões diferenciadas sobre alguns aspectos entre os questionamentos da ESV e que, por sua vez, influenciariam as respostas ao questionário.

A Tabela 1 apresenta as características pessoais e profissionais dos 10 professores participantes desta pesquisa. Interessante notar que a maior parte é composta por professores do sexo masculino, faixa etária igual ou inferior a 30 anos, e com carga horária inferior a 40 horas. A média de idade dos entrevistados é de 32,9 anos; de tempo de magistério menor que 10 anos e de carga horária semanal de 30,5 horas.

Tabela 1 – Caracterização dos professores

Professor	Gênero	Idade	Tempo Magistério	Nível ensino	CH Semanal
01	masc.	30	07	Infantil	27
02	masc.	29	04	fundamental.	21
03	fem.	27	05	fundamental.	28
04	masc.	32	10	fundamental.	40
05	masc.	29	07	Infantil	24
06	fem.	45	10	fundamental.	27
07	masc.	26	03	Infantil	24
08	fem.	27	06	Infantil	44
09	masc.	30	09	Infantil	27
10	fem.	54	10	fundamental.	43
Média		32,9	7,1		30,5

Dados organizados pelo pesquisador.

4.6 Riscos e Benefícios

Os riscos de participação inerentes a essa pesquisa se relacionaram ao resultado evidenciado pelo instrumento de avaliação da percepção de sintomas vocais, com chances de revelar a presença de risco vocal do participante, através das reflexões que os professores fizessem sobre o uso vocal nas aulas de educação física ao responderem ao questionário, gerando preocupações sobre o assunto e dúvidas sobre como minimizar problemas.

Tais riscos foram minimizados com explicações sobre o resultado da presença de sintomas e orientações básicas de cuidados vocais, com a disponibilização, via e-mail aos participantes, do manual elaborado pelo SINPRO (Sindicato dos Professores de São Paulo)

em conjunto com o Centro de Estudos da Voz – CEV (BEHLAU; ZAMBON, 2006), além de recomendações para buscar avaliações e orientações especializadas para participantes que apresentaram escores ESV denotando risco vocal.

O benefício previsto é a ampliação da compreensão sobre a problemática vocal de professores de educação física em duas áreas do conhecimento, Educação e Fonoaudiologia. Espera-se que os resultados deste estudo possam embasar futuramente a solicitação de um trabalho de formação continuada, voltado para a defesa dos interesses vocais do professor de educação física da rede municipal *locus* da pesquisa.

5 PERCEPÇÃO DA VOZ E DA COMUNICAÇÃO ORAL ENTRE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E PROVÁVEIS RISCOS VOCAIS

Os resultados deste estudo sobre a autopercepção dos professores e de como utilizam a comunicação oral e a voz durante a aula serão expostos neste capítulo pela transcrição literal das respostas ao questionário (quadros 6, 7, 8, 9 e 10), com apontamentos da ocorrência das temáticas que mais se destacaram nas respostas, discutidas à luz da literatura.

Também serão expostos os escores da Escala de Sintomas Vocais - ESV sobre a autopercepção de sintomas associados ao uso da voz (tabelas 3, 4, 5, 6, e 7) com subsequente discussão e interpretações cruzadas com os demais dados.

Pretende-se desta forma, ao final do capítulo, traçar um perfil de uso vocal dos professores participantes desta amostra segundo a intenção e a importância da comunicação oral durante as aulas, a demanda vocal referenciada por eles e a presença de sintomas vocais.

5.1 A Voz dos professores de Educação Física sobre suas próprias vozes

As respostas ao questionário forneceram dados sobre como os professores referem-se à comunicação oral e voz na sua prática profissional. Faz-se importante retomar que as questões um e dois estão relacionadas ao estilo e comportamento vocais adotados pelo professor na regência de suas aulas, provavelmente regidos pela importância que atribuem à própria comunicação, exposta na resposta à questão cinco e, portanto, serão analisadas sequencialmente.

As questões três e quatro visaram obter informações sobre o conhecimento e utilização de procedimentos relacionados aos cuidados com a voz, remetendo ao preparo desses professores para as exigências vocais pertinentes à profissão.

Com a leitura das respostas dos professores, foi possível identificar aspectos comuns entre eles, os quais, para efeito de análise, foram identificados por temas subdivididos em ações e atitudes que, posteriormente, foram acrescentadas em todas as respostas. Ficaram definidos os seguintes temas:

A. Sobre a intenção da comunicação oral:

Interação: quando a resposta do professor expôs processos de interação, explicações, aproximação com o aluno em grupo ou individualmente, buscando estabelecer vínculos;

Execução: quando a resposta apontava preocupação em realizar a atividade planejada e a condução da ação proposta;

Disciplina: quando a resposta expunha preocupação em utilizar a comunicação oral e a voz para controlar a disciplina da turma.

B. Sobre a demanda de uso da voz:

Constante: referente a expressões como constantemente, o tempo todo, falo muito, bastante;

Moderada: quando a descrição do uso da fala expunha intervalos de fala ou falas mais próximas aos alunos;

Pouca: não houve referência ou pouca fala.

C. Sobre a intensidade da voz *versus* ocorrência (sempre, às vezes e nunca):

Grito: referência direta ao gritar;

Alto: referência à voz mais alta do que a habitual para conseguir se fazer ouvir; tom mais alto;

Baixo: falar mais baixo que o habitual;

Habitual: como costuma falar, o que nem sempre pode garantir que a fala não seja produzida em alta intensidade habitualmente.

D. Sobre os cuidados com a voz:

Não: nenhum cuidado com a própria voz;

Sim (Pessoal): quando o professor refere iniciativa pessoal na busca de informações.

Sim (Institucional): quando o professor refere ter participado de ações promovidas pela escola ou outra instituição.

Definidos os temas de análise, encontram-se, a seguir, os quadros 6, 7 e 8 com as respostas dos professores seguidas da identificação do tema e sua posterior análise:

Quadro 6 – Estilo de fala dos professores

Questão 1: Durante a aula você fala constantemente com seus alunos, dirigindo suas ações, ou adota um estilo com pouca interferência vocal?	
P1	Falo constantemente. (constante)
P2	Durante minhas aulas no seu início faço uma explicação global do que irá ocorrer, posteriormente no decorrer dela costumo interromper se algo não estiver correto, ou fazer alguma correção, alguns estímulos positivos também são explicados. (constante/interação)
P3	Falo constantemente com os alunos instruindo em relação às atividades planejadas ou chamando a atenção por atos de indisciplina. (constante/execução-disciplina)
P4	Falo o tempo todo. Mas, durante as atividades procuro sempre reunir todos os alunos para passar as instruções/observações uma vez só. O que me faz falar o tempo todo são os problemas individuais dos alunos durante a aula e a necessidade muitas vezes de manter a ordem durante a aula. (constante/interação-disciplina)
P5	Procuro dialogar bastante com os alunos. (constante/interação)
P6	Falo constantemente dirigindo minhas ações. (constante/execução)
P7	Durante as aulas falo constantemente com meus alunos, e devido ao grande número de alunos por sala o que gera um alto índice sonoro, às vezes em ambiente fechado necessitando de interferência vocal constante, pela quantidade de alunos em uma sala. (constante/execução)
P8	Durante minhas aulas, falo muito com os alunos, por serem maternas I e II, necessitam o tempo todo da minha interferência. Em algumas atividades utilizo um apito, o qual já observei que me ajuda um pouco. (constante/interação-disciplina)
P9	Falo constantemente com os alunos na educação infantil, pois como é difícil eles manterem foco, precisamos constantemente conversar com eles, para que eles mantenham-se interessados nas atividades e realizem o que pedimos. (constante/execução-disciplina)
P10	Uso constantemente a voz, não utilizo apito ou outras formas para ter a atenção dos alunos. (constante/disciplina)

Dados organizados pelo pesquisador.

As respostas à questão um demonstram que nenhum dos professores admite ou sugere pouca interferência vocal na direção de suas aulas, embora alguns demonstrem estratégias que permitam não interferir constantemente. É o caso de P2, que prefere sinalizar seus objetivos no início das aulas, procedimento que não exclui sua fala constante na manutenção da atividade. Enquanto P5, ao responder “procuro dialogar bastante com os alunos”, sugere uma interferência branda, com pouca exigência vocal, sem eximi-lo do uso constante da voz, estratégia que não poderia ser usada nos casos de indisciplinas/ordem/foco, mencionadas por P3, P4 e P9.

Tais atitudes e comportamentos não devem ser remetidos aos ideais preconizados nos primórdios da educação física, que visavam desenvolvê-la em prol de idealismos (SOARES, 2004), mas sim por valores atuais da educação, capazes de promover mudanças significativas nos alunos (REINA, 2005).

O trabalho na educação infantil é relacionado, por P9, à necessidade de fala constante, assim como P8, “durante as aulas falo constantemente com meus alunos, por serem maternais I e II [...]”, sugerindo que a exigência vocal em aulas de educação física escolar é inversamente proporcional à idade dos alunos. O ambiente de trabalho e o número elevado de alunos por turma é referido por P7 como fatores determinantes de seu comportamento vocal constante.

Observa-se que essa importante consideração é determinada conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, e o número previsto de alunos por professor nessa categoria de ensino é de 06 a 08 crianças de 0 a 02 anos, 15 crianças de 03 anos e 20 crianças de 04 a 06 anos (BRASIL, 2006). Estabelece, portanto, o contexto no qual se exige demanda vocal intensa e, com certeza, uso de intensidade de voz mais alta, devido ao ruído ambiental em sala de aula ou em ambiente aberto.

É evidente a enorme demanda de uso vocal enfatizada por oito professores utilizando a expressão falar ou usar a voz “constantemente” e “tempo todo”. Os outros dois referem falar muito e com diversas intenções, o que não diminui a referência a uma demanda vocal intensa e de mediação entre disciplina e incentivo à prática das atividades programadas.

As respostas à primeira questão sugerem que o perfil vocal dos participantes permite considerá-los como profissionais que fazem uso constante da voz, portanto expostos a situações de risco vocal. Esse tipo de situação é muito discutido na literatura como um fator de risco para o desenvolvimento de disfonias (SIMÕES, 2000; FERREIRA et al. 2003; SALEMA, MENDES, RODRIGUES, 2006; FERREIRA et al. 2007).

Quadro 7: Comportamento vocal nas aula: intensidade

Questão 2: Entre gritar e falar baixo, descreva seu comportamento vocal durante a condução da aula.	
P1	Falo alto o tempo todo, vario o espaço/ambiente da aula, mas, o volume da voz permanece alto. (constante/alto)
P2	Normalmente uso um tom mais baixo para falar com os alunos, porém existe situações que pedem que aumente o volume, até mesmo pela distância que às vezes está ocorrendo a atividade e pelo tom de conversa dos alunos (falam ao mesmo tempo). (baixo-alto)
P3	Normalmente tenho que falar mais alto para chamar a atenção dos alunos na explicação da atividade, mas também tenho que gritar muitas vezes quando tenho que fazer alguma interferência na atividade por estar barulho e pelo espaço de aula ser amplo. (alto-grito)
P4	Evito ao máximo gritar. Procuro sempre reunir os alunos e falar em tom mais ameno e confortável para mim. Intervenções individuais eu procuro fazer bem próximo ao aluno. Mas esse comportamento eu passei a adotar mais recentemente, depois que fiz um tratamento "fonoaudiológico". (habitual)

P5	Procuo usar o tom normal da voz, porém durante as aulas é normal falar mais alto que o necessário até gritando. (alto-grito)
P6	Minha voz é alta por isso não preciso gritar. (alto)
P7	A maior parte da aula tenho que exceder o tom da minha voz, mas gritar são poucas vezes, por natureza falo em um tom mais alto. Porém procuro ensinar aos alunos a importância de se falar mais baixo. (alto)
P8	Durante a aula procuro não gritar, pois não gosto desta conduta, porém em algumas atividades preciso falar um pouco mais alto. (habitual-alto)
P9	Procuo falar baixo, mas quando as crianças estão muito agitadas os gritos são necessários. (baixo-grito)
P10	Durante a aula a tendência é que eu fale mais alto do que o natural para uma conversa. Falar baixo é raro. (alto)

Dados organizados pelo pesquisador.

A questão dois diz respeito à variação da intensidade vocal usada pelos professores. P3, P5 e P9 relataram a necessidade do uso de gritos na condução de suas aulas, sejam eles motivados pela concorrência vocal ou pela amplitude do ambiente (P3), pela dinâmica da aula (P5), ou ainda motivados pela manutenção da ordem (P9). Interessante notar que dois dos professores relacionaram os gritos a aspectos negativos: P7, ao dizer “[...] procuro ensinar aos alunos a importância de se falar mais baixo” e P8, explicando que “durante a aula procuro não gritar, pois não gosto desta conduta [...]”. É possível identificar, nessas respostas, preocupações com o modelo vocal sinalizado ao aluno e causando impactos vocais possíveis de favorecer interações (BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004; TARDIF; LESSARD, 2005; VERDE, 2011).

Os professores P1, P2, P6, P7, P8 e P10 admitem em suas respostas a necessidade de falar alto por vários motivos, sejam eles atribuídos a características da própria voz, como o fizeram P6 e P7, ou pelo ambiente/espço/concorrência vocal, segundo P1 e P2. Conseguiram demonstrar a percepção de que as formas de falar se adaptam ao contexto, conforme referido por Barros Filho, Lopes e Belizário (2004).

A resposta de P10, “Durante a aula a tendência é que eu fale mais alto do que o natural para uma conversa” sugere que há uma maneira diferenciada do uso da voz durante o trabalho. Essa diferenciação remete ao uso profissional da voz, reafirmando posições importantes como a de muitos estudiosos (FABRON, 2005; FABRON e SEBASTIÃO, 2010; FERREIRA et al. 2014) que consideram professores como profissionais da voz.

Entre os entrevistados, apenas P4 admite usar estratégia de falar mais baixo: “Evito ao máximo gritar. Procuro sempre reunir os alunos e falar em tom mais ameno e confortável para mim”. Embora inicie sua resposta dizendo evitar o uso de gritos, sugere que esse comportamento “mais ameno” é recente. Em seguida, menciona que isso foi adotado após

um tratamento fonoaudiológico. Simões (2000) adverte exatamente sobre a importância da busca precoce de auxílio especializado para os profissionais da educação física.

As respostas de P2 e P3, além de sintetizar as demais, indicam que há situações em que a fala do professor é submetida às exigências em razão de inúmeros fatores desencadeados pelas circunstâncias da aula, sugerindo que esse comportamento se torna inevitável, evidenciados nos recortes de suas falas, como o de P2, “[...] existe situações que pedem que aumente o volume [...]” e o de P3, “[...] tenho que gritar muitas vezes [...]”.

Quadro 8 – A Influência da voz a partir do professor

Questão 5: Na sua opinião, sua fala exerce influência na dinâmica de seus alunos durante a aula? Se sim, explique.	
P1	Sim, por serem alunos na faixa de 02 a 06 anos e muito ativos uma fala muito amena não chama atenção, a dinâmica, a troca de tons é sempre usada e também as imitações e os timbres variados. (interação)
P2	Sim, a medida em que o aluno tem o feedback tanto positivo quanto negativo ele consegue alterar a forma com que estava conduzindo a atividade, podendo assim melhorar na sua aprendizagem. (execução)
P3	Sim. Durante algumas atividades não consigo chamar a atenção dos alunos e faço o uso de apito para que se atentem à minha fala. (disciplina) Nas últimas aulas do dia também acabo interferindo menos pelo desgaste na garganta.
P4	Sim, mas não só a voz toda postura adotada durante a aula influencia a dinâmica dos alunos e isso tudo acredito que deve variar de acordo com a turma e com os objetivos das atividades. (interação)
P5	Sim, O uso da fala é primordial para o bom andamento da aula, pois a aula é toda direcionada através da fala do professor. (execução)
P6	Sim, pois para nós professores a voz é o que temos de importante para apresentar nossas atividades, sem ela não é possível expor o que queremos ensinar. (execução)
P7	Sim. Creio que influência tanto para o aspecto positivo quanto para o aspecto negativo. Para algumas crianças o tom de voz ⁶ mais elevado impõe mais respeito e acabam realizando a atividade. Em outro caso pode gerar temor fazendo com que esse aluno não participe da atividade. (interação)
P8	Sim, principalmente como já dito sobre o trabalho com a educação infantil, pois necessitam o tempo todo de intervenção para realizar as atividades. (execução)
P9	Sim, se falamos com pouca empolgação ou num tom mais baixo as crianças se desestimulam, porém, ao falarmos um pouco mais alto e com entusiasmo elas se mostram interessadas e com vontade de realizar as atividades. (interação/execução)
P10	Sim, através do tom de minha voz eles conseguem me ouvir melhor ou não, já que trabalho em local aberto e com bastante barulho. (disciplina)

Dados organizados pelo pesquisador.

A questão cinco foi elaborada com a intenção de compreender qual entendimento os professores têm sobre as interações humanas estabelecidas em aula, a partir da sua fala. Questionados sobre a relevância da fala nessas interações, houve unanimidade sobre a influência exercida pela fala na dinâmica de contato com seus alunos.

⁶ A professora refere a tom de voz no sentido de mais forte ou mais fraca, ou seja, de intensidade de voz.

Outro aspecto evidenciado é a preocupação dos professores em conseguir a aderência de seus alunos às aulas, também com a utilização da voz. Pode-se entender esse fato a partir das observações da maioria dos professores, com explicações absolutamente concretas dessa relevância no chamar a atenção brandamente, na condução da aula, na apresentação da atividade e no cuidado ao impor respeito sem gerar temor para estimular as atividades e para conseguirem ser ouvidos em ambientes ruidosos, como pode ser conferido nas falas de oito professores, P1, P2, P5, P6, P7, P8, P9 e P10.

Somente dois deles afirmaram que há relevância da fala do professor nas atividades, mas a explicaram apontando o envolvimento da “postura adotada”. O professor P4, talvez se referindo a posturas corporais ou, ainda, às complementares ao discurso, como o olhar e o silêncio, referido por Tardif e Lessard (2005); P3 explica que para chamar a atenção dos alunos utiliza o apito, o que diminui o “desgaste de sua garganta”. Refere, assim, uma prática de cuidado vocal.

A opinião dos professores desta pesquisa em promover interações eficazes com seus alunos, reveladas pela intenção da sua comunicação, remete a ideia de aula construída pela interferência do professor e pelo envolvimento do aluno (TARDIF; LESSARD, 2005).

As particularidades inerentes à comunicação oral na educação infantil podem ser notadas em algumas respostas: P1 atribui à idade de seus alunos (0 - 06 anos e dois meses BNCC) a necessidade de modificação constante de sua fala, exigindo plasticidade vocal, conforme posto por Behlau, Dragone e Nagano (2004) e segundo especificidades da educação física escolar nessas fases previstas na BNCC (BRASIL, 2016).

O professor P8 relaciona a educação infantil à necessidade de intervenções constantes para a realização das atividades, ao passo que P9 relaciona o entusiasmo e a empolgação de sua fala, somados à vontade de realizar as tarefas pelas crianças. Essas impressões confirmam a relação entre a voz do professor e a atenção das crianças (BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004).

Enquanto P10 salienta a dificuldade proporcionada pelo ambiente aberto nas interações com seus alunos, algo também observado pelas autoras ao referirem o intenso uso da voz em ambientes abertos (BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004), P7 enfatiza os cuidados necessários às interações humanas, sugerindo que há um limite tênue entre a mensagem que estimula e a que causa temor, aproximando-se do referido por Tardif e Lessard (2005), quando discorrem sobre a individualidade do aluno. Os referidos autores salientam que professores devem considerar as diferenças individuais de seus alunos, destacando que a

interpretação de suas reações é inerente à tarefa do ensino, lembrando que, embora as interações professor/aluno se deem diante de uma coletividade, seus desdobramentos se dão entre duas pessoas.

As questões três e quatro, expostas e analisadas a seguir, remetem aos conhecimentos e cuidados que os professores dispensam às suas vozes que, identificadas por temas, podem ser sintetizadas em sim ou não e ainda diferenciadas por iniciativa pessoal ou institucional.

Quadro 9 – Participação em iniciativas voltadas ao uso da voz

Questão 3: Você já participou de alguma iniciativa relacionada ao uso da voz, como palestra, treinamento ou curso? Se sim, especifique.	
P1	Sim, aulas de canto, impostação vocal. Fiz terapia vocal com fonoaudióloga para melhoria do canto, foi encontrado calo na prega vocal que foi tratado. Esse calo (nódulo) é congênito. (sim-pessoal)
P2	Nunca participei, porém já li e pratico alguns aquecimentos antes do início da aula. (não)
P3	Não. (não)
P4	Sim. Tive um problema nas cordas vocais há dois anos e por isso, me submeti a um tratamento, que inclui treinamento com diversos exercícios de aquecimento e desaquecimento. (sim-pessoal)
P5	Não. (não)
P6	Uma palestra com fono, onde passou alguns exercícios para a gente utilizar no decorrer da vida (mas não realizo), realizei alguns dias após a palestra. (sim-pessoal-institucional)
P7	Nunca participei. (não)
P8	Quando trabalhei em uma escola da rede particular, participei de uma palestra com uma fono, esclareceu muitas dúvidas e passou muitas dicas. (sim-institucional)
P9	Não. (não)
P10	Não. (não)

Dados organizados pelo pesquisador.

Em resposta à questão três, quanto à participação em iniciativas que possam proporcionar conhecimento sobre o uso correto da voz pelo professor em atividades profissionais (palestra, treinamento ou curso), seis dos professores foram taxativos em negar participação: P2, P3, P5, P7, P9 e P10. Já entre os que relataram participação, apenas dois vincularam essa oportunidade oferecida pelo ambiente profissional, P6 e P8, oportunidades essas reduzidas a uma palestra. P6 salienta que realizou os exercícios sugeridos por essa oportunidade apenas por poucos dias subsequentes à palestra.

Outros dois, P1 e P4, tiveram contato por interesse alheio ao profissional. Foram eles: aula de canto, no caso de P1, e através de tratamento especializado, no caso de P4, restando a P2 adotar procedimentos de cuidados vocais por iniciativa própria.

O uso intenso da voz pelo professor – inclusive além do ambiente de trabalho, como é o caso de P1, ou devido a problemas vocais anteriores, como os relatados por P4 –, aliado à falta de conhecimento, constituem fatores preocupantes a essa categoria. O desinteresse, tanto pessoal, quanto institucional, somado às condições desfavoráveis, torna o professor um profissional vulnerável a problemas de voz (BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004).

A elevada carga horária de trabalho, de atribuições e atividades inúmeras, de responsabilidades variadas e relevantes, podem ser causas da escassa atenção dos professores às suas próprias vozes e à comunicação oral, conforme apontado por Fabron (2005), Alves (2011) e Ferreira et al. (2014). Isso reforça a necessidade de ser implantado saberes relacionado à voz e à comunicação oral na formação de professores, propiciando essa reflexão durante sua atuação profissional (DRAGONE; GIOVANNI, 2014).

Quadro 10 – Técnicas ou estratégias voltadas ao uso da voz

Questão 4: Independente da questão 3, responda se você aplica alguma técnica ou estratégia direcionada ao uso da voz no seu trabalho.	
P1	Raramente um aquecimento vocal. (sim)
P2	Pratico alguns aquecimentos de voz antes do início da aula, porém não todos os dias, algumas vezes eu costumo tomar chá de camomila por orientação médica. (sim)
P3	Apenas utilizo água para aliviar a dor na garganta durante as aulas. Exercícios vocais nunca utilizo e nem tenho conhecimentos para tal. (sim)
P4	Além dos exercícios antes e depois do período de trabalho, procuro evitar gritar e usar adequadamente minhas "caixas de ressonância", tirando a voz da garganta e fazendo-a ressoar de forma mais anasalada. (sim)
P5	Não uso nenhuma técnica ou estratégia para o uso da voz no trabalho. (não)
P6	Utilizo o apito. Já utilizei o microfone, faz um ano que não utilizo por problemas técnicos no aparelho, percebi que o uso do mesmo é muito bom, pois não faço tanto esforço com a voz e no final do dia a garganta não está tão irritada. (sim)
P7	Não aplico nenhuma técnica apesar de saber da importância do mesmo, pois o conhecimento para se aplicar é insuficiente. (não)
P8	Quando observo minha voz ruim, procuro usar mais o apito, e modifico algumas atividades, por exemplo observo que brincadeiras de roda, exige um pouco mais da minha voz, por isso procuro evitá-las quando minha voz não está bem. (sim)
P9	Faço uso do apito para evitar gritos. (sim)
P10	Muito raramente faço gargarejos com água morna, sal e vinagre ou como maçã. (sim)

Dados organizados pelo pesquisador.

A questão quatro diz respeito à adoção de possíveis estratégias ou atitudes preventivas voltadas aos cuidados da voz durante a prática profissional. P5 e P7 são enfáticos ao negar, enquanto P1, P2 e P10 declararam “raramente” ou “algumas vezes” ter alguma iniciativa. Os demais professores mencionaram atitudes que remetem a

procedimentos de caráter paliativo ou intuitivo, como a ingestão de chá, citada por P2, e a realização de gargarejos, por P10.

A hidratação, ingestão de água rotineiramente, tem sido recomendada e divulgada intensamente entre os profissionais da voz, pois traz benefícios comprovados para manter a saúde vocal, mas, surpreendentemente, apenas P3 cita a hidratação, porém, condicionada à sensação de dor na garganta, o que sugere um procedimento tardio e emergencial que o descaracteriza como um comportamento de cuidado com a voz: “Apenas utilizo água para aliviar a dor na garganta durante as aulas [...]”.

Esteves (2011) fez descrições objetivas relacionadas à hidratação e seus benefícios. Entre elas, a facilitação das oscilações das pregas vocais, enquanto a desidratação pode gerar irregularidades dessas oscilações. Em relação às vibrações das pregas vocais, seus estudos demonstraram aumento do número de vibrações no estado de desidratação, o que provocou o aumento do esforço fonatório em seus pesquisados, manifestações essas que foram revertidas pela hidratação.

Foi possível identificar algumas estratégias voltadas ao uso da voz, durante a regência da aula. Assim, P6 declarou utilizar o microfone por algum tempo, mas o abandonou por problemas técnicos, embora reconhecesse que ele a ajudava, e relatou utilizar apito para chamar a atenção dos alunos, o que também é declarado por P8: “quando observo minha voz ruim, procuro usar mais o apito [...]”, e P9, “faço uso de apito para evitar gritos”.

A utilização do microfone é um benefício cientificamente comprovado por Roy et al. (2002) e deveria ser um hábito bastante difundido entre professores para minimizar desgastes na voz, mesmo que Thebeault (2004) tenha percebido que o uso de microfone pode não ser tão eficaz para salas com poucos alunos. O uso do apito não tem comprovação em estudos científicos.

Quanto à organização da aula, apenas P8 relata modificações estruturais em função da proteção da própria voz depois de constatar alterações, demonstrando uma atitude tardia de proteção da voz, assim como P3, ao referir que promove adaptações nas atividades somente diante da manifestação de dificuldades vocais. Novamente, fica evidente a falta de conhecimento do professor sobre saúde vocal com busca tardia de cuidados para preservá-la. (DRAGONE; GIOVANNI, 2014).

Somente P4 relatou iniciativas que sugerem uma preparação para o uso da voz, como exercícios antes e após o trabalho e a preocupação em projetar a voz de maneira eficiente, “Além dos exercícios antes e depois do período de trabalho, procuro evitar gritar e usar

adequadamente minhas ‘caixas de ressonância’, tirando a voz da garganta e fazendo-a ressoar de forma mais anasalada”. Essa postura em relação à voz, relatada por P4, provavelmente é proveniente de um tratamento para as “cordas vocais” que fez há dois anos, revelado na resposta à questão 3, quando diz: “[...] Tive um problema nas cordas vocais há dois anos e por isso, me submeti a um tratamento, que inclui treinamento com diversos exercícios de aquecimento e desaquecimento”, ou seja, decorrente de orientações de especialistas em voz.

As respostas à questão quatro, de maneira geral, não revelaram procedimentos regulares de cuidados ou preparo para o uso profissional da voz. Com exceção de P4, os demais professores revelaram iniciativas esporádicas, embora recomendáveis. No entanto, não indicaram um comportamento incorporado ao uso profissional da voz. Essa busca tardia por cuidados vocais entre professores foi apontada por Mestre (2012) como um fator negativo, pois o ideal seria aprender a cuidar dela desde o início da profissão.

Behlau, Dragone e Nagano (2004) referem que as pessoas, habitualmente, não aprendem a cuidar de suas vozes preparando-se para o uso e exigências profissionais. Esse aprendizado deveria fazer parte da formação do professor. Para as mesmas autoras, compreender como cuidar da voz potencializa o uso vocal, pois, ocorrendo menor esforço, o resultado seria a diminuição do atrito vocal e possivelmente redução das ocorrências de problemas de voz nessa classe profissional.

A tabela 2 sintetiza e quantifica os dados revelados pelos professores ao responder ao questionário, além de tematizar suas respostas possibilitando ao leitor uma visão simplificada, porém abrangente, dos resultados.

Tabela 2 – Perfil de autopercepção sobre o uso da comunicação oral e a voz dos professores de educação física da amostra

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	
Intenção de comunicação											
Interação	x	x		x	x		x	x	x		7
Disciplina			x	x					x	x	4
Execução		x	x	x	x	x	x	x	x		8
Demanda de fala											
Constante	x		x	x	x	x	x	x	x	x	9
Moderada		x									1
Intensidade da voz											
Habitual				x				x			2
Alta	x	x	x		x	x	x	x		x	8
Baixa		x							x		2
Cuidados com a voz											

Não		x	x		x		x	x	6
Sim Pessoal	x			x					2
Sim Instituição					x		x		2
Dados organizados pelo pesquisador.									

A esquematização e quantificação dos dados qualitativos facilitaram a percepção dos procedimentos, ações e atitudes reveladas pelos professores, até então analisadas sob os aspectos qualitativos, tornando possível perceber que sete professores participantes desta pesquisa direcionam sua comunicação oral com a intenção de estabelecer interações de âmbito geral com seus alunos, quatro com objetivos disciplinares e a maioria é a fim de conseguir que seus alunos executem as tarefas determinadas. É possível, ainda, perceber que três professores se encaixam em apenas um tema, P1, P6 e P10.

O uso da comunicação oral e da voz pelo professor de educação física escolar como um meio de interação com os alunos tem muita importância, pois permeia os processos de inter-relações entre dimensões cognitivas, afetivas e corporais a serem trabalhadas nos alunos. Também favorece a explicação de gestos e de movimentos próprios de e para diferentes culturas (DAOLIO, 1995). Trata-se da prática pedagógica em prol da ampliação dessas dimensões (REINA, 2005).

Quanto à demanda imposta à fala, apenas P2 pode ser inserido na categoria moderado, pois os outros nove professores declararam o uso constante da fala. Já em relação à intensidade do uso da voz, oito dos professores, P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8 e P10, usam a voz de maneira alta, dois de maneira habitual, P4 e P8, e baixa por outros dois, P2 e P9. Como é possível perceber, dois professores se encaixaram em mais de um tema: P2 nas intensidades alta e baixa e P8 nos temas habitual e alta.

Faz-se necessário reforçar que esse estilo “voz de comando” é observado em aulas de educação física (PEDROZA; PRADO; MACEDO, 2010). Sendo assim, a voz forte e alta é privilegiada em atividades de execução de tarefas (CRUZ; SILVA, 2002).

Esses dados reforçam que as condições de trabalho de professores de educação física escolar trazem, em seu contexto, a necessidade do uso da voz em alta intensidade na maior parte do tempo, o que configura uma condição de risco vocal, segundo vários estudiosos (ORTIZ et al., 2004; SALEMA, MENDES; RODRIGUES, 2006; FERREIRA et al., 2007; ALVES, 2011).

Sobre os cuidados e informações em torno da própria voz, os resultados confirmaram as expectativas, pois seis professores, P2, P3, P5, P7, P9 e P10, foram veementes em negar qualquer iniciativa ou participação em programas de capacitação voltados para a voz

profissional, enquanto quatro professores participaram, sendo P1 e P4 por iniciativa pessoal e P6 e P8 de forma institucional.

Através das respostas dos professores deste estudo, pode-se perceber que poucos tiveram contato com informações efetivas sobre cuidados vocais, que têm sido pouco disseminadas nesta categoria profissional, embora tenham fortes indícios de serem benéficas à saúde vocal desses professores (DRAGONE, 2007; ESTEVES, 2011; RIBAS, 2012; SANTOS, 2012).

5.2 Autopercepção de sintomas vocais e de impacto no uso da voz

A tabela a seguir mostra os dados referentes aos escores obtidos pelos professores na Escala de Sintomas Vocais (ESV). Pode-se inicialmente notar que o escore total de percepção de sintomas vocais e do impacto da voz dos professores de educação física, participantes deste estudo, variou entre 07 e 56 pontos. O valor máximo a ser alcançado é 120 pontos, o que representaria altíssimos graus de desconforto com a voz.

Tabela 3 – Resultados do Protocolo ESV

Professor	Limitação	Emocional	Físico	Escore Total	Indícios de risco vocal ou de disfonia (= >16)
1	17	03	11	31	Sim
2	28	02	08	38	Sim
3	32	09	15	56	Sim
4	18	04	11	33	Sim
5	14	00	09	23	Sim
6	04	01	02	07	Não
7	18	03	04	25	Sim
8	28	11	09	48	Sim
9	04	00	09	13	Não
10	05	00	06	11	Não
Média	16,8	3,3	8,4	28,5	-

Dados organizados pelo pesquisador.

Nas avaliações das três dimensões de percepção do impacto nas alterações de voz (Limitação, Emocional e Físico), nota-se que a maior média de escore está na dimensão Limitação (16,8) que se refere à funcionalidade da voz, sugerindo que este grupo de professores percebe mais frequentemente a limitação ou a dificuldade do uso da voz no exercício de sua profissão. Segundo Klodsinki et al. (2015), escores maiores na dimensão Limitação podem estar relacionados à maior percepção da própria alteração de voz, despertando a atenção do sujeito a sensações relacionadas à voz.

Na dimensão Emocional, relacionada à percepção de reações emocionais graças ao uso da voz, foram obtidos escores médios mais baixos (3,3), sugerindo pouco impacto emocional inclusive entre os professores com escores mais altos nas demais dimensões.

Já na dimensão física, relacionada aos aspectos orgânicos, obtiveram-se a média 8,4, valores próximos aos encontrados na população geral, cuja média é 7,11, segundo Moretti, et al. (2014).

O baixo impacto emocional revelado pelos professores participantes é um dado que coincide aos encontrados por Cunha (2013), embora tenha utilizado outro instrumento em sua pesquisa (Índice de Desvantagem Vocal - IDV⁷). Entre os inúmeros dados desse estudo, os autores demonstraram que os professores participantes de ambos os levantamentos (56 professores) sentem de maneira pouco significativa as consequências emocionais relacionadas ao uso da voz.

Observa-se também que sete dos professores apresentaram escore total maior que 16 pontos, indicando, segundo Moretti et al. (2014), a presença de risco vocal ou de disfonia já instalada em graus variados na maioria dos sujeitos desta amostra, o que revela, embora numa amostra pequena, uma ocorrência acima do esperado para profissionais da voz, que pode chegar a 20% (BEHLAU, et al., 2016). São necessários outros estudos com amostras amplas para que seja possível verificar se o mesmo realmente ocorre nessa categoria profissional.

O escore total médio desta amostra foi de 28,5 pontos, valor abaixo do escore médio de ESV encontrado entre indivíduos disfônicos – 49,43 pontos –, porém maior que o escore médio entre indivíduos com vozes sem alterações – 7,11 pontos (MORETTI, 2011) –, reforçando a condição de risco vocal desses professores.

Pode-se, dessa forma, afirmar que os professores da amostra sinalizam presença de risco vocal e/ou disfonia com percepção de limitações funcionais e sintomas físicos de desconforto durante a fonação, provavelmente em estágios variados e, que pelo uso vocal intenso, podem ser agravados no decorrer do exercício profissional e confirmaram as previsões iniciais desta pesquisa, de que professores de educação física escolar formam uma categoria profissional vulnerável ao desenvolvimento de distúrbios de voz nem sempre

⁷ O protocolo IDV contém 30 itens que exploram três domínios: funcional, orgânico e emocional, com 10 itens cada, para investigar a autopercepção de desvantagem vocal por causa da voz (Behlau, Santos, Oliveira e Ricarte, 2009).

percebido pelos próprios professores. Fato indicativo da necessidade de orientação para procura de profissionais especializados para cuidar da saúde vocal.

5.3 Possíveis relações entre percepção de sintomas, opinião dos professores sobre a voz no exercício profissional e características pessoais

Com base no resultado da Escala de Sintomas Vocais e nas respostas dadas ao questionário, foi possível estabelecer algumas relações e reflexões sobre a voz no exercício profissional do professor de educação física escolar, ao pará-los com os dados de caracterização da amostra. Esses dados comparativos encontram-se expostos na tabela que segue:

Tabela 4 – Dados pessoais, profissionais e escore total ESV de cada participante

Professor	Gênero	Idade	Tempo Magistério	Nível ensino	CH Semanal	Escore total ESV
1	Masc	30	7	Infantil	27	31
2	Masc	29	4	Fund	21	38
3	Fem	27	5	Fund	28	56
4	Masc	32	10	Fund	32	33
5	Masc	29	7	Infantil	24	23
6	Fem	45	10	Fund	27	07
7	Masc	26	3	Infantil	24	25
8	Fem	27	6	Infantil	44	48
9	Masc	30	9	Infantil	27	13
10	Fem	54	10	Fund	43	11
Média		32,9	7,1	-	29,7	28,5

Dados organizados pelo pesquisador.

Uma análise qualitativa apoiada no cruzamento dos dados pessoais e profissionais com o escore total da Escala ESV de cada professor possibilitou algumas reflexões interessantes.

O escore total mais baixo na ESV foi 7, do professor P6, indicando a ausência de sinais de disfonia e de percepção de interferência da voz nas suas atividades. Já P3, com o maior escore total na ESV (56), indica que é possível que haja presença de alterações de voz relevantes e de interferência da voz em suas atividades, e podem induzir a suposição de que ocorreram devido a alguns comportamentos referidos em suas respostas ao questionário: P6 considera sua voz “alta”, atribuindo a essa característica o motivo de não necessitar gritar durante sua regência, já participou de uma palestra relacionada ao uso voz e considera

“muito bom” o uso de microfone, embora não estivesse fazendo uso do equipamento no período que antecedeu esta pesquisa.

A referida professora, P3, menciona ter necessidade de “gritar muitas vezes” e nega a participação em qualquer iniciativa voltada ao aprendizado do uso vocal. Revela também atitudes tardias de proteção da voz, hidratando-se apenas ao sentir desconforto na garganta e fazendo uso do apito apenas quando não consegue mais chamar a atenção de seus alunos. Talvez esses hábitos e atitudes tenham influenciado os resultados da Escala de Sintomas Vocais.

Tais reflexões, em específico sobre o uso de microfone, se aproximam das observações de Simões (2000) e de Behlau, Dragone e Nagano (2004) que, ao abordarem possíveis estratégias favoráveis ao uso vocal, mencionam o megafone e o microfone como recursos didáticos eficientes para profissionais que atuam em ambientes abertos.

Roy et al. (2002) e Thibeeault et al. (2004) comprovaram os benefícios proporcionados pelo uso de microfones por professores. Há indícios de que P6 tenha sido beneficiada por essa eficiente estratégia não apenas pela baixa pontuação alcançada na ESV, mas por sua declaração espontânea a respeito do uso do equipamento.

Além dos extremos representados entre P6 e P3, temos P9 e P10 abaixo do escore 16 da Escala de Sintomas Vocais, indicando possível ausência de alterações de voz e de interferência da voz nas atividades profissionais. Esses dois professores não revelaram nenhum dado que justificasse esse resultado, pois descrevem um panorama semelhante ao relatado pela maioria dos participantes, como “fala constante” e “ausência de treinamento”. A única iniciativa que pode ser considerada é a de P9, ao declarar o uso de apito, estratégia considerada positiva para poupar a voz (BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004).

Nota-se também que esses dois professores usam a voz de maneira incentivadora, sugerindo demanda vocal em intensidade mais forte, além de P10 fazer menção ao ambiente desfavorável ao uso vocal em que atua, “local aberto e com bastante barulho”. Há, ainda, o tempo de magistério acumulado por esses dois professores, P9 com nove anos de experiência e P10 com 10 anos, sugerindo a possibilidade de adaptações pessoais e intuitivas ao uso vocal ao longo do tempo.

Os demais professores, P1, P4 e P8, declararam ter conhecimento de alguma técnica a favor do uso da voz, mas ainda assim apresentaram indicativos de presença de alteração de voz e de sintomas de desconforto vocal pelos escores maiores que 16 na Escala de Sintomas Vocais, o que pode sugerir novamente que a proteção da voz não depende apenas de uma

medida ou atitude do próprio sujeito, mas de um conjunto de fatores que devem ser aplicados no dia a dia de trabalho, como apontado por Alves (2011), Ferreira et al. (2003), e Behlau, Dragone e Nagano (2004).

Finalmente, P2 (escore 36), P5 (escore 23) e P7 (escore 25), compõem um grupo de professores que referem usar a voz de maneira intensa nas regências de suas aulas, sem nunca terem participado de alguma iniciativa de cuidado e prevenção ao desgaste provocado pelo uso vocal. Apenas P2 declara aquecer a voz para o trabalho, mas esporadicamente.

Esses professores estão entre aqueles com escores na Escala de Sintomas Vocais maiores de 16 pontos, um indicativo de presença de risco vocal ou disfonia. Interessante notar que, tanto P2 como P7, mencionaram dificuldades relacionadas ao ambiente de trabalho e à composição das turmas, abordando, em suas respostas, a distância entre eles e os alunos durante as atividades e a concorrência vocal com o ruído da conversa dos próprios alunos. Normalmente, o número elevado de alunos por turma, aliado ao ambiente ruidoso e às dificuldades e fatores de risco vocal, previstos em ambientes amplos, exigem o uso da voz em forte intensidade (FERREIRA et al. 2003; BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004).

A constância, exigência, condições ambientais desfavoráveis, falta de conhecimento e de preparo para o uso profissional da voz mostraram-se fatores determinantes nos resultados apurados, pois sete entre dez professores pesquisados demonstraram indícios sugestivos de risco vocal ou de disfonia e sua interferência no uso vocal confirmando a vulnerabilidade da profissão e falta de conhecimento sobre essa temática, sinalizados por Roy et al. (2002) e Behlau, Dragone e Nagano (2004).

Quanto ao nível de ensino, alguns professores mencionaram particularidades relacionadas a Educação Infantil, sugerindo uma maior dificuldade relacionada ao uso vocal, como o caso de P1 e P8, de maneira enfática, e P9. Entre esses três professores, apenas P9 teve escore menor que 16. Considerando os cinco participantes que atuam na Educação Infantil, quatro obtiveram escores maiores que 16, enquanto entre os cinco atuantes do Ensino Fundamental, três apresentaram essa faixa de escore. Esses dados confirmam as impressões de maior exigência relatada por alguns dos professores participantes, além de estar de acordo com as observações de Behlau, Dragone e Nagano (2004) que, ao orientarem professores sobre o uso da voz na Educação Infantil, salientam a necessidade de intervenções constantes exigidas por essa faixa etária, aumentando a demanda vocal do professor, cujas peculiaridades são destacadas na BNCC (BRASIL, 2016).

Ainda nessa perspectiva de análise, há outro dado contraditório, que diz respeito à jornada de trabalho dos professores, uma vez que P10, com escore menor que 16, está entre os que cumprem a maior jornada, totalizando 43 horas/aula semanais, inferior apenas a P8, com escore maior que 16, cuja jornada totaliza 44 horas/aula. Os dados revelados não permitem, portanto, estabelecer nenhuma possível relação entre indicativos de risco vocal ou de disfonia e jornada de trabalho.

No que diz respeito à comparação dos dados profissionais e pessoais agrupados por períodos com os escores iguais, maiores e menores que 16 na Escala de Sintomas Vocais, foi possível elaborar a tabela 5, na qual algumas questões interessantes podem ser observadas.

Tabela 5 – Dados pessoais profissionais comparados ao escore total ESV > ou < 16

Dados pessoais e profissionais		Escore ESV < 16	Escore ESV = > 16
Gênero	Feminino	2	2
	Masculino	1	5
Idade	<30 ^a	0	5
	30 a 40 ^a	1	2
	>40 ^a	2	0
Tempo de magistério	= < 5 ^a	0	3
	6 a 10 ^a	3	4
Nível de Ensino	Infantil	1	4
	Fundamental	2	3
Carga Horária	20 a 30h	2	5
	31 a 40h	0	1
	>40h	1	1

Dados organizados pelo pesquisador.

Na realidade, a amostra do presente estudo é pequena. Sendo assim, não se aplicam análises efetivas sobre correlações entre os dados. No entanto, é possível fazer observações sobre indícios de relações que poderão, futuramente, ser ou não comprovadas em estudos com uma população passível de aplicação estatística.

Assim, há algum destaque para a questão de gênero, pois cinco entre seis dos professores do sexo masculino têm escores maiores que 16, aparentemente em maior ocorrência em relação ao sexo feminino, constaram dois entre quatro com escores acima de 16 pontos. Obviamente, esses dados não podem contestar Simões (2000), que refere a ocorrência maior de alterações vocais entre mulheres, mas parece ser um dado interessante para ser pesquisado mais profundamente entre professores de educação física.

Em análise anterior à experiência profissional dessas duas professoras, P6 e P10 foram considerados fatores benéficos ao uso vocal. Provavelmente sejam condições favoráveis que se repetem, além dos múltiplos fatores interferentes ao uso vocal já citado, por Behlau, Dragone e Nagano (2004).

Outro destaque pode ser dado às relações da carga horária e do escore da Escala de Sintomas Vocais desta amostra: cinco entre sete professores que atuam de 20 a 30 horas semanais apresentam escores indicativos de presença de alteração de voz. Entre os demais professores com carga horária superior, um tem escore inferior a 16 e dois apresentam escores maiores. Esses dados levantam questionamentos sobre o motivo pelo qual professores com menor carga horária têm escores mais altos, uma vez que, teoricamente, utilizar mais a voz acarreta maior desgaste.

Outro foco de observação dos dados individuais de tempo de magistério e idade cronológica permite perceber que houve uma relação inversa demonstrada entre idade elevada, experiência profissional e os menores valores apontados pelo escore total individual da Escala de Sintomas Vocais.

Tabela 6 – Dados individuais: idade, tempo de magistério e escore

Idade	Tempo magistério	Escore total ESV
45	10	07
54	10	11
30	9	13
29	7	23
26	3	25
30	7	31
32	10	33
29	4	38
27	6	48
27	5	56

Dados organizados pelo pesquisador.

Essa relação inversa pode ser explicada devido à adaptação do uso vocal desenvolvida no decorrer do tempo de atuação desses profissionais. Concordando com Tardif e Lessard (2005), pode-se supor que os três professores com menores resultados apresentados na Escala de Sintomas Vocais, P6, P9 e P10, tenham usufruído da experiência acumulada, tanto pela idade como pelo tempo de profissão, para adotar formas de atuação que os levaram a um menor desgaste vocal em relação aos demais participantes.

5.4 A autopercepção dos professores comparadas com escores ESV

A tabela sete retoma dados das referências de temas mais recorrentes entre as colocações dos professores sobre a comunicação oral e a voz no exercício da profissão e dos resultados da ESV, agrupados em maiores e iguais a 16 e menores que 16.

Tabela 7: Perfil de autopercepção sobre uso da comunicação oral e voz dos professores de educação física e Escores ESV

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	total
Intenção de comunicação											
Interação	x	x		x	x		x	x	x		7
Disciplina			x	x					x	x	4
Execução		x	x	x	x	x	x	x	x		8
Demanda de fala											
Constante	x		x	x	x	x	x	x	x	x	9
Moderada		x									1
Intensidade da voz											
Habitual				x				x			2
Alta	x	x	x		x	x	x	x		x	8
Baixa		x							x		2
Cuidados com a voz											
Não		x	x		x		x		x	x	6
Sim pessoal	x			x							2
Sim instituição						x		x			2
Escores ESV											
<=16						x			x	x	3
=>16	x	x	x	x	x		x	x			7

Dados organizados pelo pesquisador.

Definida a Intenção de Comunicação como tema de análise quantitativa, foi possível identificar três aspectos recorrentes entre os professores participantes, de maneira que a Execução de tarefas foi apontada oito vezes, seguida pelas Interações inerentes à aula sete vezes e a Disciplina evidenciada quatro vezes. Tais dados se alinham com os autores Tardif e Lessard (2005), que observaram que professores, ao interagirem com seus alunos, visam atingir fins e resultados, nesse caso representados pelas prioridades dos pesquisados em estabelecer interações com seus alunos, com o objetivo de cumprir tarefas de aprendizagem de maneira disciplinada.

Quanto à alta demanda de fala referida por P6, P9 e P10, pode-se refletir que, embora tenham percepção a respeito da interferência desse fator na qualidade da voz, apresentam dados contraditórios associados ao escore ESV. No caso de P2, que obteve escore maior que 16, houve referência de uso moderado da voz, e nos casos de P6, P9 e P10, todos com

resultados abaixo de 16 pontos na ESV, declararam o uso constante da voz. Há contradições em relação ao esperado: maior demanda e os escores indicando menor risco vocal. Observa-se, dessa forma, um dado interessante da possibilidade real: a causa de desgaste vocal não se dá somente por um fator específico.

O tema Intensidade da Voz mostrou somente dois professores, dos oito incluídos, nos escores maiores que 16, que referiram utilizar a voz de maneira habitual, provavelmente sem alta intensidade, também contradizendo a lógica esperada, sendo que P9 (escore menor que 16) referiu usar voz baixa compatível com o esperado para seu escore.

Quanto aos Cuidados com a Voz, somente quatro professores declararam ter tido iniciativa de cuidar da própria voz. Dentre eles, apenas P6 obteve resultado abaixo de 16 pontos na ESV. Os demais, P1, P4 e P8, obtiveram resultados acima de 16 pontos na ESV, mesmo referindo cuidados com a voz.

A baixa correspondência entre hábitos benéficos à voz e escores ESV abaixo de 16 é provavelmente justificada pela pequena amostragem desta pesquisa e pela multifatorialidade de aspectos que contribuem para o risco vocal (BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004) e para a real aderência a um trabalho de promoção de saúde vocal.

A partir dessas reflexões, foi necessário buscar por esses fatores na literatura, para que fosse possível identificar quatro grupos de fatores, referidos pelos professores, que provavelmente possam ter influenciado os resultados:

Controle da voz: percepção do tipo de uso vocal para cada situação e contexto (BEHLAU, DRAGONE, NAGANO, 2004; SALEMA, MENDES, RODRIGUES, 2006; VERDE, 2011; FERREIRA et al., 2014);

Cuidado com a voz ou a denominada higiene vocal: realizar estratégias benéficas para a saúde vocal (ROY et al., 2002; SANTOS, 2012; ESTEVES, 2011);

Ambiente adequado: locais de trabalho livres de fatores negativos à saúde vocal, como ruídos intensos, salas com muitos alunos, poeira, entre outros. (FERREIRA et al., 2003; THIBEAULT et al., 2004; BEHLAU, ZAMBON, 2006; SALEMA, MENDES, RODRIGUES, 2006; ALVES, 2011);

Interação eficiente: utilização da comunicação oral e da voz de acordo com o contexto da sala de aula, visando melhorar os processos de interação com os alunos (BEHLAU, DRAGONE, NAGANO, 2004; TARDIF, LESSARD, 2005; DRAGONE, GIOVANNI, 2014).

Tais fatores permearam todo o texto em busca de respostas aos problemas vocais de professores e estiveram presentes nas declarações dos participantes, seja por sua adoção ou não. No entanto, a referência das exigências do ensino deu mostras de anteceder qualquer preocupação pessoal do professor com a própria voz. Absorvido totalmente por suas obrigações, nem mesmo as limitações reveladas pela Escala de Sintomas Vocais, o uso constante e intenso de suas vozes, aliado à falta de preparo para o uso profissional da voz, evidenciados pelas respostas ao questionário, os impede de conduzir suas aulas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados corresponderam às expectativas iniciais desta pesquisa e justificaram as preocupações em torno do uso que o professor de educação física escolar faz da própria voz. Deve-se colocar em destaque a exigência vocal à qual o professor é submetido, aliada à falta de preparo para a aplicação adequada do principal recurso de trabalho que possui: a necessidade da voz de comando sempre atuante na regência das aulas – na maioria das vezes sem contar com condições adequadas para seu uso – e a utilização de estratégias intuitivas nem sempre eficazes em prol da própria voz – ou contando com informações pontuais que facilitam, mas não resolvem as dificuldades diárias encontradas, devido à complexidade de situações e à demanda profissional.

Diversos autores citados nesta pesquisa consideram os professores profissionais da voz. No entanto, não obtivemos dados que possam sugerir que os professores de educação física desta amostra se considerem dessa forma, pois não há indícios, em suas respostas, desse reconhecimento, por não referirem à própria voz como o principal recurso de trabalho. Esse desencontro de opiniões reflete um ponto importante para o entendimento dos problemas vocais enfrentados pela categoria e confirmados por esta pesquisa.

Questionados sobre o uso da voz, todos desta amostragem concordaram sobre a maneira intensa que a utilizam, e quando foi solicitado o aprofundamento sobre as informações que têm a respeito, as respostas foram rasas e limitadas a informações de domínio comum, embora tenham revelado algumas estratégias de cuidados vocais, provavelmente sem atingir resultados que realmente pudessem minimizar as consequências de ordem emocional, física e principalmente limitantes do trabalho.

Ao responderem à Escala de Sintomas Vocais (ESV), sete entre dez dos participantes obtiveram escore maior que 16 pontos, indicando presença de risco vocal ou de disfonia em graus variados, configurando-se como um grupo a ser orientado em relação à voz por profissionais especializados.

Conforme a hipótese inicial, os dados dos dois instrumentos foram complementares e deram a dimensão das dificuldades enfrentadas pelos professores de educação física escolar, que levantaram questões merecedoras de aprofundamento em pesquisas posteriores, principalmente para a definição de prevalências em amostragens maiores que possibilitem a ampliação do cruzamento de dados e a relação entre as variáveis.

Ficou evidente que a proteção e o conforto vocal almejado aos professores não se limitam a procedimentos pontuais e que o adequado uso vocal perpassa o domínio e os cuidados com a própria voz, como a organização e adequação do ambiente com o uso de equipamentos e estratégias que possam facilitar a comunicação interativa eficiente sem o prejuízo vocal do professor.

O conhecimento para promover as mudanças necessárias e urgentes passa pela capacitação, não só em relação às técnicas de uso vocal, mas também pela capacidade de reconhecimento e domínio da diversidade de fatores envolvidos no uso da voz profissionalmente.

A tomada de consciência em relação a ser um profissional da voz representa o ponto de partida em busca da capacitação de professores de educação física escolar. A apropriação dessa postura deve ser estimulada a partir da formação acadêmica, com a adequação de currículos voltados à formação dos futuros profissionais.

É evidente, após a reflexão dos dados encontrados e daqueles apontados pela literatura, a necessidade urgente de treinamento dos profissionais em atividade e do apoio aos que já estão acometidos por dificuldades vocais, através de políticas públicas voltadas à proteção da saúde vocal e do preparo de professores de educação física escolar em formação inicial ou continuada, para que a utilização da comunicação oral e voz em alta demanda não tragam risco às suas saúdes vocais.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. A. **Uso prolongado da voz em professoras universitárias:** uma questão de saúde do trabalhador. 2011. 168 p. (Doutorado) - em Enfermagem Fundamental, Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2011.

ALVES, N. L. L. **Distúrbio de voz e capacidade para o trabalho em docentes:** um estudo caso-controle. 2011. 63 p. Dissertação (Mestrado) - em Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BEHLAU, M.; ZAMBON, F. **Bem-estar vocal:** uma nova perspectiva de cuidar da voz, 1ª ed. São Paulo: Sinpro, 2006. 30 p. (Guia do Sindicato dos Professores de São Paulo, Centro de Estudos da Voz).

BEHLAU, M.; DRAGONE, M.L.O.S.; NAGANO, L. **A voz que ensina:** o professor e a comunicação oral em sala de aula. Rio de Janeiro: Revinter, 2004. 68 p.

BEHLAU, M.; SANTOS, L.M.A.; OLIVEIRA, G. **Cross-Cultural Adaptation and Validation of the Voice Handicap Index Info Brazilian Portuguese.** Journal of Voice, 25 (3), pp. 354-359, 2011.

BEHLAU, M.; ZAMBON, F. C.; GUERRIERI, A. C.; ROY, N. **Epidemiology of Voice Disorders in Teachers and Non teachers in Brazil:** Prevalence and Adverse Effects. Journal of Voice, v. 26, pp. 665. e 9-665. e 18, 2012.

BEHLAU, M.; ZAMBON, F. C.; MORETI, M.; OLIVEIRA, G.; COUTO JR, E.B. **Voice Self-assessment Protocols:** different trends among organic and behavioral dysphonias. Journal of Voice. 2016. No prelo.

BARROS FILHO, C de; LOPES, F.; BELIZÁRIO, F. **A construção social da voz.** Revista FAMECOS, Porto Alegre. n. 23, pp. 97-108, abril de 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3253/2513>> Acesso em: 24 de julho de 2015.

BRASIL, Ministério da Defesa. **Manual de Campanha:** Ordem unida. 3ª ed. 2000. 249 p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** v. 2. 2006. 64 p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2ª versão. 2016. 652 p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 1997, 126 p.

Costa, H. O. Distúrbios da Voz Relacionados com o Trabalho. In: Mendes, R. (org.) **Patologia do trabalho**. São Paulo: Atheneu, 2003.

CRUZ, A. M. L.; SILVA, P. D. T. N. **A prática pedagógica dos professores de educação física nas escolas públicas de São Luiz-MA**. 2002, 21 p. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.2/GT2_4_2002.pdf>. Acesso em: 2 de setembro de 2015.

CUNHA, D. de S. **Distúrbios vocais, estresse e condições de trabalho e associação entre tempo máximo de fonação e a regulação autonômica cardíaca em professores de educação física do ensino fundamental de escolas públicas de Marília (SP)**. Marília, 2013, 83 p. Dissertação (Mestrado) – Curso de Fonoaudiologia, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

DAOLIO, J. **Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física**. Porto Alegre: Movimento, ano 2, n. 2 pp. 24-28, 1995.

DAOLIO, J. **Educação Física Brasileira: Autores e atores da década de 80**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 18 (3) pp. 182-191, maio de 1997.

DÍAZ, F. J. B; RUIZ-FRUTOS, C; MENDOZA, A del B; DOMÍNGUEZ, E. B; GEY, A. A. **Incapacidad vocal em docentes de la província de Huelva**. Medicina y seguridad del trabajo, Madrid, v. 56, n. 218, 2010.

DRAGONE, M. L. O. S. **Voz do professor: interfaces e valor como instrumento de trabalho**. Araraquara, 2000. 191 p. Dissertação (Mestrado) – curso de Educação, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

DRAGONE, M. L. O. S. **O despertar da relação consciente com a voz na formação inicial do professor: efeitos na prática docente**. Araraquara, 2007, 223 p. Tese (Doutorado) Curso de educação – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

DRAGONE, M. L. O. S. **Programa de saúde vocal para educadores: ações e resultados**. Revista CEFAC, São Paulo, v. 13, n. 6, junho de 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462011000600021>. Acesso em: 11 de agosto de 2016.

DRAGONE, M. L. O. S.; GIOVANNI, L. M. O professor iniciante e a comunicação oral em Sala de aula: algumas reflexões em direção a políticas de inserção profissional docente. IN: Giovanni, L. M.; MARIN, A. J. (org). **Professores Inicantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara: Junqueira e Marin Editora. pp. 61-78. 2014.

DRAGONE, M. L. O. S.; FERREIRA, L. P.; GIANNINI, S. P. P.; SIMÕES-ZENARI, M.; VIEIRA, V. P.; BEHLAU, M. **A voz do professor: uma revisão de 15 anos de contribuição fonoaudiológica**. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, São Paulo, n.15, pp. 289-296, 2010.

ESTEVEES, D. C. **A influência da hidratação sistêmica na qualidade vocal.** São Carlos, 2011, 77 p. Dissertação (Mestrado) – curso de Bioengenharia, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2011.

FABRON, E. M. G. **A voz como recurso didático:** reconhecimento e julgamento de suas qualidades. Marília, 2005, 151 p. tese (Doutorado) – Curso de educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

FABRON, E. M. G; SEBASTIÃO, L. T. **Saúde vocal do professor:** relato de trajetória de ações preventivas ao longo de quinze anos em universidade pública. Revista da RET-Rede de Estudos, Marília, ano. IV, n. 7, pp. 99-114, 2010. Disponível em: <www.estudosdotrabalho.org>. Acesso em: 06 de setembro de 2016.

FERREIRA, L. P.; GIANNINI, S. P. P.; LATORRE, M. D. R. D. D. O.; ZENARI, M. S. **Distúrbio de voz relacionado ao trabalho:** proposta de um instrumento para avaliação de professores. Distúrbios da Comunicação: PUC-SP, São Paulo n.19, pp. 127-136, 2007.

FERREIRA, L. P.; DRAGONE, M. L. O. S.; GIANNINI, S. P. P.; ZAMBON, F. C. Atuação fonoaudiológica com professores – da voz ocupacional à voz como recurso do trabalho docente. IN: MARCHESAN, I. Q.; SILVA, H. J; TOME, M. C. (org) **Tratado das Especialidades em Fonoaudiologia.** São Paulo: Guanabara Koogan, Seção 2. Cap. 29, pp. 250-257, 2014.

FERREIRA, L. P.; GIANNINI, S. P. P.; FIGUEIRA, S.; SILVA, E. E.; KARMANN, D. F.; THOMÉ-DE-SOUZA, T. M. **Condições de produção vocal de professores da rede do município de São Paulo.** Distúrb. Comunicação, São Paulo. v. 1; nº 2, pp. 275-308. 2003.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. v. 10, 3ª. ed. São Paulo: Loyola, 1991. 63 p.

GOELLNER, S. V. **O método francês e a educação física no Brasil:** da Caserna a Escola, Porto Alegre, 1992. 215 p. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Escola Superior de Educação Física, Porto Alegre-RS, 1992.

GRACIOLLI, L. S.; PAIXÃO, D. X. da; CONTO, J. de; BITENCOURT, R. F. de. **Reflexões ergonômicas sobre a voz de professores de academia de ginástica.** In: XXII ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 40. 2002, Curitiba. Anais eletrônicos da Associação Brasileira de Engenharia de Produção Curitiba: ABREPO, pp. 1-6. 2002.

JARDIM, R.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. **Condições de trabalho, qualidade de vida e disfonia entre docentes.** Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, 23 (10): pp. 2439-2461, 2007.

KAUARK, F. S; MANHÃES, F.C; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da Pesquisa:** um guia prático. 1ª. ed. Itabuna/BA: Via Litterarum, 2010. 89 p.

KLODSINKI, D.; FADEL, C.B.X; COSTA, F. M.; SANTOS, R. S.; ROSA, M.O.; DASSIE-LEITE, A.P. **Correlation between voice symptoms and auditory-perceptual evaluation of voice in dysphonic individuals.** *Audio l Commun Res.* 2015; 20(1):84-7

MACHADO, P. G.; HAMMES, M. H.; CIELO, C. A.; RODRIGUES, A. L. **Os hábitos posturais e o comportamento vocal de profissionais de educação física na modalidade de hidroginástica.** São Paulo: Revista CEFAC, v.13, nº 2, abril de 2011.

MARÇAL, C. C. B.; PERES, M. A. **Alteração vocal auto-referida em professores: prevalência e fatores associados.** São Paulo: Revista de Saúde Pública, v. 45, nº 3, junho de 2011.

MARINHO, I. P. **História da educação física no Brasil.** São Paulo: Cia Brasil Editora, s/d. 140 p.

MARTINS, R. H. G; PEREIRA, E. R. B. N; HIDALGO, C. B; TAVARES, E. L. M. **Voice disorders in teachers: a review.** *J Voice*, v.6, pp. 716-724, 2014.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia.** v. 2. São Paulo, EPU/EDUSP, 1974. 535 p.

MESTRE, L. R. **Voz do professor: relação entre avaliação preceptivo-auditiva, auto-referencia a sintomas e índice de desvantagem vocal.** 2012. 75 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou complementaridade?** *Caderno de Saúde Pública.* Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, julho/setembro de 1993.

MORETI, F.; ZAMBON, F.; OLIVEIRA, G.; BEHLAU, M. **Equivalência cultural da versão Brasileira da Voice Symptom Scale: VoiSS.** *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.* São Paulo, v. 23, nº 4, pp. 398-400, dezembro de 2011.

MORETI, F.; ZAMBON, F.; OLIVEIRA, G.; BEHLAU, M. **Cross-cultural Adaptation, validation, and cutoff values of the Brazilian version of the Voice Symptom Scale – VoiSS.** *Journall of Voice*, v. 28, nº 4, 2014.

ORTIZ, E.; COSTA, E. A; SPINA, A. L.; CRESPO, A. N. **Proposta de modelo de atendimento multidisciplinar para disfonias relacionadas ao trabalho: estudo preliminar.** *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia.* v. 70, nº 5, 590-596, setembro/outubro de 2004. Disponível em: <<http://www.sborl.org.br>>. Acesso em: 24 de agosto de 2015.

PEDROZA, P. S.; PRADO, A. P. A.; MACÊDO, K. M. F. **A voz de comando na turma de educação física na series iniciais de uma escola municipal infantil do município de Jataí-Goiás.** In: IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte I Congresso Distrital de Ciências do Esporte, 2010, Brasília-DF. Anais Brasília-DF: 2010, GTT 5-Escola, pp. 405-408. Disponível em <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/4concoce/4concoce/paper/viewFile/2561/1200>>. Acesso em: 08 de julho de 2016.

REINA, F. T. **O papel da disciplina educação física no processo de inclusão de alunos provindos das camadas populares no espaço escolar.** 2005. 133 p. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

RIBAS, T. M. **Impacto de uma ação fonoaudiológica na qualidade de vida relacionada à voz de professores.** 2012. 122 p. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

RIBEIRO, M. E. R.; OLIVEIRA, R. L. D. S.; SANTOS T. M. M.; SCHARLACH, R. C. **A percepção dos professores de uma escola particular de Viçosa sobre ruído nas salas de aula.** São Paulo: Revista Equilíbrio Corporal e Saúde, v. 2, nº 1, p. 45-47, 2010. Disponível em: <<http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/reces/article/view/166/153>>. Acesso em: 08 de julho de 2016.

ROCHA, R.; ROTH, O. **O homem e a comunicação:** o livro das línguas. São Paulo: Melhoramentos, 10ª ed., 2005. 31 p.

ROY, N; WEINTRICH, B; GRAY, S.D; TANNER, K; TOLEDO, S.W; DOVE, H; CORBIN-LEWIS, K; STEMPLE, J. C. **Voice amplification versus hygiene instruction for teachers with voice disorders: a treatment outcomes study.** J. Speech, Lang, Hear Res, v. 45, pp. 625-38, 2002.

ROY, N.; MERRIL, R.M.; THIBEAULT, S.; PARSA, R.A.; GRAY, S.D.; SMITH, E.M. **Prevalence of voice disorders in teachers and general population.** Journal of Speech, Language, and Hearing Research, v.47, pp. 281-93, 2004.

RUSSELL, A.; OAETES, J.; GREENWOOD, K. M. **Prevalence of voice problems in teachers.** Journal of Voice, v.12, nº 4, pp. 467-79, 1998.

SALEMA, L.; MENDES, A.; RODRIGUES, A. **Prevalência dos problemas de voz em professores dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico e do ensino secundário.** Rev. Port. ORL nº 44, nº 4, p. 379-397. 2006. Disponível em: <<http://www.journalsporl.com/index.php/sporl/article/viewFile/495/395>>. Acesso em: 25 de dezembro de 2016.

SANTOS, A. R. dos. **Curso a distância para professores:** conhecendo os segredos da voz e da expressividade. Bauru, 2012. 106 p. Dissertação (Mestrado) – Curso de Fonoaudiologia, Universidade de São Paulo – Faculdade de Odontologia de Bauru. Bauru, 2012.

SIMÕES, M. **O profissional de educação física e o uso da voz: uma contribuição da fonoaudiologia,** Revista Brasileira Atividade Física e Saúde, São Paulo, v. 5 nº 1, pp. 71-80, 2000.

SOARES, C. L. **Educação física:** raízes europeias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 144 p.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONOAUDIOLOGIA- SBFa. **Respostas para as perguntas mais frequentes sobre voz – FAQs.** Disponível em: <http://www.sbfa.org.br/portal/pdf/faq_voz.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 317 p.

TEDESCO, J. C.; FANFANI, E. T. **Nuevos tiempos y nuevos docentes**. Instituto Internacional de Pleneamiento de La Educación. Buenos Ayres, pp. 1-22, 2002.

THIBEAULT, S.; MERRILL, R.M.; ROY, N.; GRAY, S.D; SMITH, E.M. **Occupational Risk factors associated with voice disorders among teachers**. AEP, v.10, pp. 786-792, 2004.

VERCEZE, R. M. N. **A interação professor/aluno na sala de aula**. 2008. 17 p. Disponível em: <WWW.ippucsp.org.br>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2016.

VERDE, C. M. F. C. A. **Comunicação oral na sala de aula**. Lisboa 2011, 57 p. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3º. Ciclo de Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensino Básico e Secundário, Lisboa, 2011.

APÊNDICE 1

**QUESTIONÁRIO RELACIONADO AO USO DA VOZ PELO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

QUESTIONÁRIO RELACIONADO AO USO DA VOZ PELO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PARTICIPANTE:

IDADE:

SEXO:

NÚMERO DE AULAS:

ÁREA DE ATUAÇÃO: () INFANTIL () FUNDAMENTAL

TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA :

Esse questionário relaciona-se ao uso da voz pelo professor de educação física no exercício de sua profissão, sendo um dos instrumentos que compõe esse projeto de pesquisa. Peço, portanto que responda às questões abaixo:

- 1- Durante a aula, você fala intensamente com seus alunos, dirigindo suas ações, ou adota um estilo com pouca interferência vocal?
- 2- Entre gritar e falar baixo descreva seu comportamento vocal durante a condução da aula.
- 3- Você já participou de alguma iniciativa relacionada ao uso da voz, como palestra, treinamento ou curso? Se sim, especifique.
- 4- Independente da questão 3, responda se você aplica alguma técnica ou estratégia direcionada ao uso da voz no seu trabalho.
- 5- Em sua opinião, sua fala exerce influência na dinâmica de seus alunos durante a aula? Se sim, explique.

APÊNDICE 2

ESCALA DE SINTOMAS VOCAIS

ESCALA DE SINTOMAS VOCAIS

Versão brasileira do protocolo **Voice Symptom Scale – VoiSS**: Escala de Sintomas Vocais – ESV (MORETI, F.; ZAMBON, F.; OLIVEIRA, G.; BEHLAU, M). Equivalência cultural da versão Brasileira da Voice Symptom Scale: VoiSS. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. São Paulo, v. 23, n. 4, pp. 398-400, dezembro de 2011.

Nome completo: _____

Data de nascimento: _____ Data de hoje: _____

Por favor, circule uma opção de resposta para cada pergunta. Não deixe nenhuma resposta em branco.

1.	Você tem dificuldade de chamar a atenção das pessoas?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
2.	Você tem dificuldades para cantar?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
3.	Sua garganta dói?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
4.	Sua voz é rouca?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
5.	Quando você conversa em grupo, as pessoas têm dificuldade para ouvi-lo?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
6.	Você perde a voz?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
7.	Você tosse ou pigarreja?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
8.	Sua voz é fraca/baixa?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
9.	Você tem dificuldades para falar ao telefone?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
10.	Você se sente mal ou deprimido por causa do seu problema de voz?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
11.	Você sente alguma coisa parada na garganta?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
12.	Você tem nódulos inchados (íngua) no pescoço?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
13.	Você se sente estrangido por causa do seu problema de voz?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
14.	Você se cansa para falar?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
15.	Seu problema de voz deixa você estressado ou nervoso?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
16.	Você tem dificuldade para falar em locais barulhentos?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
17.	É difícil falar forte (alto) ou gritar?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
18.	O seu problema de voz incomoda sua família ou amigos?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
19.	Você tem muita secreção ou pigarro na garganta?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
20.	O som da sua voz muda durante o dia?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
21.	As pessoas parecem se irritar com sua voz?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
22.	Você tem o nariz entupido?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
23.	As pessoas perguntam o que você tem na voz?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
24.	Sua voz parece rouca e seca?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
25.	Você tem que fazer força para falar?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
26.	Com que frequência você tem infecções de garganta?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
27.	Sua voz falha no meio das frases?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
28.	Sua voz faz você se sentir incompetente?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
29.	Você tem vergonha do seu problema de voz?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
30.	Você se sente solitário por causa do seu problema de voz?	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre

Cada questão é pontuada de 0 a 4, de acordo com a frequência de ocorrência assinalada: nunca, raramente, às vezes, quase sempre, sempre. Total ESV: indica o nível geral da alteração de voz (máximo 120). Escore de corte: 16.

As subescalas são calculadas pela somatória dos itens da seguinte forma:

Limitação: 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 14, 16, 17, 20, 23, 24, 25, 27 (máximo 60);

Emocional: 10, 13, 15, 18, 21, 28, 29, 30 (máximo 32);

Físico: 3,7,11,12,19,22,26 (máximo 28).