

Leitura em voz alta: julgamento de crianças quanto aos parâmetros de expressividade oral utilizados pelo professor

Leitura em voz alta: julgamento de crianças quanto aos parâmetros de expressividade oral utilizados pelo professor

Lectura en voz alta: juicio de los niños sobre los parámetros de expresividad oral utilizados por la docente

Recebido: 09/02/2022 | Revisado: 16/02/2022 | Aceito: 07/03/2022 | Publicado: 13/03/2022

Ana Paula da Silva Tozzo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5205-1497>
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
E-mail: aptozzo@yahoo.com.br

Lésle Piccolotto Ferreira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3230-7248>
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
E-mail: lesliepf@pucsp.br

Resumo

Objetivo: investigar o julgamento de crianças quanto ao uso de parâmetros de expressividade oral em leitura em voz alta em momentos pré e pós-intervenção fonoaudiológica. Metodologia: trata-se de um estudo prospectivo de intervenção realizado em duas etapas. Na primeira, dois professores participaram de uma oficina na qual foram trabalhados os recursos de expressividade oral em situação de leitura em voz alta, tais como, pausa, articulação, ressonância, *pitch*, *loudness* e respiração com enfoque na coordenação pneumofonoarticulatória. Antes e após essa intervenção, foi coletado material audiogravado da leitura em voz alta de um mesmo texto para posterior análise. Na segunda parte da pesquisa, esse material foi apresentado para 54 crianças (5 e 6 anos) e feita uma análise à luz de uma avaliação perceptivo auditivo. Das crianças que perceberam a diferença, todas optaram pela leitura pós-intervenção e foram reunidas em pequenos grupos para justificar suas escolhas. Resultados: houve associação estatisticamente significativa entre a condição ouvida. Nas justificativas de suas escolhas, houve uma associação ora do sentido, ora do som. Quantificadas as ocorrências, verificou-se que os efeitos expressivos adotados pelas professoras associaram-se mais ao sentido da voz (40) do que ao som (26). Conclusão: as crianças foram capazes de perceber diferenças na expressividade oral salientadas mais por expressões relacionadas ao sentido.

Palavras-chave: Docente; Educação infantil; Voz; Leitura; Intervenção.

Abstract

Objective: to investigate the judgment of children regarding the use of parameters of oral expression in reading aloud in moments before and after speech-language pathology intervention. Methodology: this is a prospective intervention study carried out in two stages. In the first one, two teachers participated in a workshop in which the resources of oral expressiveness in reading aloud were worked, such as pause, articulation, resonance, pitch, loudness and breathing with a focus on pneumophonoarticulatory coordination. Before and after this intervention, audio-recorded material from the reading aloud of the same text was collected for further analysis. In the second part of the research, this material was presented to 54 children (5 and 6 years old) and an analysis was carried out in the light of an auditory perceptual assessment. Of the children who noticed the difference, all opted for the post-intervention reading and were gathered in small groups to justify their choices. Results: there was a statistically significant association between the condition heard. In the justifications for their choices, there was an association sometimes with meaning, sometimes with sound. After quantifying the occurrences, it was found that the expressive effects adopted by the teachers were more associated with the meaning of the voice (40) than with the sound (26). Conclusion: children were able to perceive differences in oral expressiveness highlighted more by expressions related to meaning.

Keywords: Teacher; Early childhood education; Voice; Reading; Intervention.

Resumen

Objetivo: Objetivo: investigar el juicio de los niños sobre el uso de parámetros de expresión oral en la lectura en voz alta en momentos antes y después de la intervención de patología del habla y lenguaje. Metodología: se trata de un estudio prospectivo de intervención realizado en dos etapas. En la primera, dos docentes participaron de un taller en el que se trabajaron los recursos expresivos orales de la lectura en voz alta, como la pausa, la articulación, la resonancia,

pitch, *loudness* y la respiración, centrándose en la coordinación neumofonoarticulatoria. Antes y después de esta intervención, se recopiló material audiograbado de la lectura en voz alta del mismo texto para su posterior análisis. En la segunda parte de la investigación, se presentó este material a 54 niños (5 y 6 años) y se realizó un análisis a la luz de una evaluación perceptual auditiva. De los niños que notaron la diferencia, todos optaron por la lectura posterior a la intervención y se reunieron en pequeños grupos para justificar sus elecciones. Resultados: hubo asociación estadísticamente significativa entre la condición escuchada. En las justificaciones de sus elecciones, había una asociación a veces con el significado, a veces con el sonido. Después de cuantificar las ocurrencias, se constató que los efectos expresivos adoptados por los profesores estaban más asociados con el significado de la voz (40) que con el sonido (26). Conclusión: los niños lograron percibir diferencias en la expresividad oral destacadas más por expresiones relacionadas con el significado.

Palabras clave: Docente; Educación infantil; Voz; Lectura; Intervención.

1. Introdução

É consensual entre autores dos mais diversos matizes que a leitura em voz alta para a criança gera consequências positivas na formação do pequeno leitor. Hutton (2015 e 2017), em seu estudo com crianças entre três e cinco anos, mostrou que estímulo precoce à leitura influencia na atividade cerebral. Quanto maior a exposição à leitura, mais áreas cerebrais que suportam o processo semântico são ativadas pelas narrativas. O autor em apreço, em trabalho recente, apontou dados relevantes ao analisar os efeitos positivos da leitura no cérebro de crianças ao ouvirem histórias com vistas a promover a diminuição de tempo de exposição de telas. A pesquisa deteve-se nos efeitos da leitura em voz alta na atividade cerebral por meio de análise de ressonância magnética do cérebro de 69 crianças de educação infantil entre 3 a 5 anos de idade. Os resultados revelaram que crianças que permaneciam mais tempo nas telas desenvolveram menos massa branca em áreas cerebrais importantes para a linguagem e literacia do que aquelas que utilizaram menos telas (Hutton *et al.*, 2020).

Não menos importante está o fato de que crianças criadas com o hábito da leitura desde a infância, se tornarão bons leitores na idade adulta (Barbosa, 1990). Quanto mais se lê, melhor será sua capacidade de escrita.

Embora os benefícios da exposição precoce à leitura sejam incontestáveis, vale ressaltar a importância de como esta prática deve vir dotada de uma didática que fomenta o desejo de conhecimento da criança pelas narrativas, pelas personagens, pelos lugares, entre outros. Na verdade, pretende-se com este trabalho dar à leitura uma perspectiva maior, considerando que historicamente, por muito tempo no Brasil ela foi rechaçada por educadores e pensadores, colocando-a como uma mera verificação da alfabetização (Zappone, 2009). A leitura em voz alta vai para além disso: ela é uma expansão do sentido, por isso que não tem uma única possibilidade de ser feita.

Destaca-se aqui a necessidade de subsidiar o professor para que ele tenha instrumentos que possa fazer esta leitura carregada de sentido e efeitos expressivos. O educador deve ter a liberdade de imprimir suas interpretações na leitura em voz alta. Ainda há uma maneira equivocada de o professor entender que existe uma mesma forma de interpretação para o texto, como se a linguagem fosse única, transparente e pudesse ser realizada apenas de uma forma. A leitura deve ser vista como uma prática discursiva e como produção linguageira (Chartier, 1997; Goulemont, 1996; Pastorello, 2010). Ao contrário, a leitura pode abrir sentidos e tornar o leitor hábil para outras nuances de sentidos. Destaca-se, dessa forma, o valor à expressividade oral e aos recursos empregados nela como facilitadores na abordagem didática, conforme apontam Ferreira *et al.* (2012) e Barbosa *et al.* (2009).

No Brasil, entre as décadas de 80 e 90, o município de São Paulo passou a ofertar cursos de formação para contadores de história nas bibliotecas infanto-juvenis com atividade denominada “Hora do conto” para promover a leitura e o acervo das bibliotecas. Para garantir a qualidade do que seria ofertado ao público, funcionários deste setor se reuniam mensalmente para trocar experiências e refletir sobre as dimensões do ato de contar histórias, a escolha de repertório e oficinas de técnicas de uso da voz, postura, entre outros (Bandini, 2013).

A partir desse projeto, surgem os registros de professores contadores que desempenharam essa prática objetivando despertar o gosto pela leitura. Conforme Patrini (2005), não havia programas nem conhecimento, ao menos pela grande maioria dos professores, sobre a importância de se capacitarem para contar as histórias. A autora sentia a necessidade de gerar no professor o valor da leitura em voz alta de forma que esta proporcionasse prazer pela escuta, bem como que as emoções e vivências fossem compartilhadas. A mesma autora pondera que a falta desta percepção se dava em razão das preocupações pedagógicas tais como as relacionadas à aquisição da leitura e da escrita.

Nota-se que no Brasil a contação de história foi um recurso para gerar no professor uma outra perspectiva sobre a leitura em voz alta.

A leitura em voz alta foi a regra desde os primórdios da palavra escrita (Manguel, 2006) quando ainda eram registradas nas placas de argila sumérias. Pronunciados em voz alta, os signos traziam implícitos em si como se fosse sua alma. Assim, as palavras pronunciadas em voz alta deixavam de ser mortas e tinham asas para voar. Em outro momento, o autor, ao relatar a história de seu interesse pela leitura, refere que ela passa a ser a história de cada um dos leitores.

Teóricos de diversas áreas de conhecimento – cognitivista, linguista e histórica – têm procurado saber quais processos são desencadeados na leitura (Zappone, 2004; Foucault, 2009). Entretanto, de maneira mais dedicada, a partir do século XX, e mais sistematizado nos anos 60, a literatura passou a tematizar a leitura. Sendo assim, a noção de autor, texto e leitor assumem outra dimensão. O autor morre enquanto entidade detentora de sentido do texto que escreve. Significa que, embora ele articule linguisticamente ideias, sentimentos e posições, ele não domina os sentidos que sua produção pode provocar. O texto desvincula-se do enfoque estruturalista e caminha em direção à novas abordagens que concebem a linguagem-sociedade. Zappone (2016) acrescenta também que, nessa perspectiva contemporânea, se o texto fica cheio de lacunas quem poderá preencher esse não dito é o leitor, peça fundamental no processo de leitura. Alega que o leitor é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê.

Sobre a história da Educação, Chartier (1997), atento as comunidades de estudantes e instituições, questionou o papel da circulação e apropriação dos textos. Descreve a cultura escolar como sendo um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. Tais normas e práticas coordenadas podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). O autor em apreço destaca que as normas práticas não podem ser analisadas separadamente do corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a esta ordem, qual seja, o professor, pois ele é que utilizará os dispositivos pedagógicos incumbidos de facilitar a sua aplicação.

Do ponto de vista histórico, no início do século XX, o professor ditava a matéria, os alunos escreviam e reproduziam para, posteriormente, decorar, o que significa que praticamente não havia espaço para sugestões. Entendia-se que o texto permitia somente uma leitura, a do professor. Esse modelo conferia a ele um *status* de autor do texto. O saber aliado ao poder aferido ao professor, dava o domínio máximo às palavras. Alegava-se, comumente, que o aprender estava pautado no assimilar e reproduzir, em manter a estrutura da informação em rédeas curtas, em ajuizar os instintos, em domar a capacidade criadora, em estabilizar e repetir incessantemente. Com esta didática, não era dado ao aluno a oportunidade de ver a pluralidade em nome de uma homogeneidade artificial. O princípio da manutenção da ordem deveria ser mantido. Tal perspectiva resistia àqueles que percebiam probabilidades de mudanças, que questionassem as falhas de paradigmas, que fossem contrários à ordem conceituada como natural. Esta filosofia refletia na escola de maneira que quem não se adequasse, culturalmente classificado como anarquista, era tido como prejudicial, indisciplinado e inadequado, não apenas na escola como no trabalho, nos ambientes de saber, na sociedade (Barbosa, 1990).

Entretanto, esta noção de uma leitura correta é fruto de uma sociedade elitizada, científica, pedagógica, eclesiástica (Certeau, 1998). O autor argumenta que na medida em que o público é moldado pelo texto impositivo, a sociedade produz um sistema escriturístico, ou seja, a uma escrita sagrada.

Sobre isso, Pastorello (2010) acrescenta que:

Muitas das práticas de leitura em voz alta nas instituições escolares e religiosas, prescritivas e normativas, apoiam-se na noção de leitura literal, de um texto impositivo, de uma leitura impostora”, tratada por Berberian e De-Angelis (2006, p.15) como “violência simbólica nas práticas de leitura e escrita nos campos da educação e fonoaudiologia”. (p. 26)

Zilberman (1985), sobre essa passividade, comenta que se o aluno aceita tudo, não é preciso discussão, transação ou acordo. “Aceita-se tudo e a conformidade é mantida em meio à diferença. Isto significa que não há subversão em meio a dessemelhança”.

Entretanto, uma vez concebendo essa relação entre leitor e ouvinte, a liberdade de quem lê e de quem escuta, e que o texto é capturado pela órbita da vida dos que escutam (Vidal, 2013), passa-se para a vocalidade (Zumthor, 2007), ou matéria fônica (Madureira, 1996), ou a leitura em voz alta (Brenman, 2003) com enfoque na educação infantil.

Especificamente na educação infantil, a criança passa a ter mais contato com os eventos de letramento que ocorrem quando tem à sua disposição materiais da língua escrita como livros, jornais, revistas, entre outros. Cabe ao educador proporcionar a interação da criança com este universo letrado, bem como, a não anular a criatividade e o imaginário infantil. As instituições de ensino infantil podem criar condições para esta convivência com as marcas identitárias que configuram a diferença. (Kirchof, 2003; Real, 2007).

Pastorello (2010), argumenta que a leitura em voz alta feita pelo professor para a criança na educação infantil é uma prática discursiva direcionada ao outro. A produção de significados é facilitada, pois a expressividade contribui para a compreensão do que é lido. Sendo assim, ao considerar aspectos da expressividade oral, não se dissocia voz da linguagem.

Outras pesquisas discorrem sobre os benefícios da leitura em voz alta. Logan (1997) mostrou o quanto é possível perceber e vivenciar a multiplicidade de recursos para alcançar seus intentos com as crianças. Cavalcante (1999) constatou mudanças de posição com relação às modulações de voz da mãe. Zumthor (2007) mostrou que transmissão e recepção são um ato único de co-presença que gera o prazer e Scarpa (2005) verificou que a prosódia estabelece a ponte inicial, relacionando som e sentido. Portanto, a prosódia é o primeiro veículo da organização das formas linguísticas, especialmente por meio do ritmo e entoação, caracterizada como melódica ou entoacional. Pode-se dizer que a prosódia também precisa ser trabalhada desde cedo, no berçário, ou seja, o primeiro nível da educação infantil.

No que tange à expressividade oral, segundo Sapir (1929), é inerente à comunicação oral e abrange a dinâmica, qualidade da voz, articulação, estilo e vocabulário. O autor foi pioneiro na relação entre som e sentido e verificou que o simbolismo sonoro poderia ser interpretado por traços acústicos. Acrescenta que há pessoas mais simbólicas no uso dos sons do que outras e isso pode representar os traços de personalidade.

Madureira (1996) distingui a fala como expressiva quando apresenta variabilidade de padrões melódicos e rítmicos e os considerou como recursos fônicos que veiculam efeitos de sentido. Os efeitos de sentido, nesse contexto, revelam que a matéria fônica pode causar impressões nos ouvintes, os quais lhe atribuem sentidos. Entretanto, Madureira (2004; 2011) atenta para o fato de que toda fala é expressiva, uma vez que vincula alguma forma de atitude, emoção, crença, estado físico ou condição social por meio da fonação e da articulação dos sons. Mesmo a fala considerada monótona também é expressiva, o que pode indicar desinteresse, por exemplo.

Etimologicamente, a palavra “expressão” significa espremer, apertar com força. Para Fónagy (1983), é “ex-pressão” ou eliminação do que cria tensão entendida como uma força que impulsiona. Remete também ao significado de reproduzir, representar, exprimir, dizer claramente. Sendo assim, do ponto de vista do falante, a expressão deve eliminar tensões internas, reproduzindo comportamentos semióticos como metáforas sonoras. Para Viola (2006), são os chamados gestos vocais.

Viola e Ferreira (2016) e Viola *et. al* (2011) apontam para o fato de que a expressão é controlada em diferentes níveis de processamento cognitivo. Atitudes e emoções são externadas pelo locutor, e podem ser distintas pela natureza do controle na sua expressividade, do voluntário ao involuntário. Por atitude, as autoras consideram os comportamentos determinados, conscientes, controlados, e que têm um componente moral e intelectual, tais como a ironia, a reprovação e a justificação. De outro modo, alegam que as emoções podem ser como descargas espontâneas da tensão psíquica de fonte pulsional, como por exemplo, a raiva, a alegria, a tristeza, a surpresa e a angústia.

Chung (2000) acrescenta que os graus de regularidade convencional determinam a diferença entre emoções, atitudes e modalidades. As emoções primárias são expressas em todos os níveis do aparelho vocal, por mudanças fisiológicas. A expressão de atitude repousa sobre um nível mais elaborado e regularizado, em termos de convenções comunicativas e a expressão de modalidade é altamente estruturada num sistema gramatical. Uma frase de modalidade pode expressar diferentes emoções ou atitudes.

A expressividade oral trabalhada por meio de intervenção fonoaudiológica tem sido objeto de atenção da Fonoaudiologia na grande maioria voltados para os profissionais da voz (Morais, 2010; Ferreira *et al.*, 2015; Dragone, 2015; Borrego, 2017; Cordeiro, 2021) e os resultados apontaram para uma melhora importante no desempenho comunicativo a partir da intervenção fonoaudiológica tendo a expressividade oral como foco.

Entretanto, ainda são escassos se comparados ao volume de trabalhos voltados para ações que contemplam aspectos relacionados a saúde da voz, por exemplo ao em estar vocal.

Especificamente para o professor, a expressividade oral e os recursos empregados nela são facilitadores na abordagem didática, conforme Ferreira *et al.* (2012) e Barbosa *et al.* (2009) apontaram. Porém, são poucos os trabalhos que exploram essa possibilidade.

A expressividade oral do professor também foi objeto de atenção no estudo realizado por Barbosa *et al.* (2009), ocasião na qual verificou os recursos de expressividade oral e os recursos não-verbais apresentados por 13 professores universitários do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais. Segundo os autores, algumas variáveis podem facilitar a utilização mais eficaz ou aumentar o leque de recursos expressivos, como titulação, experiência e uma possível abordagem mais interativa e inovadora de ensino. Outro aspecto também considerado foi que as emoções interferem na fluência do falante, possivelmente nos padrões de *pitch* e *loudness*¹.

Pode-se destacar Ferreira *et al.* (2012) em estudo no qual avaliaram a qualidade da voz, variação de *pitch* e *loudness*, taxa de elocução, e ocorrência de pausa de quatro professoras do ensino médio. O estudo concluiu que o modo de falar das professoras influenciou de maneira ora positiva, ora negativa. Os elementos valorizados pelos alunos e determinantes na preferência da fala da professora foram a taxa de elocução, o emprego da pausa, a qualidade da voz e a intensidade vocal.

Tozzo (2017) e Cordeiro *et. al* (2021), investigaram os efeitos de uma intervenção realizada por um fonoaudiólogo, com foco na expressividade oral, para melhorar a leitura de histórias em voz alta de três professoras de educação infantil. Os números foram estatisticamente significativos quanto a percepção da diferença pré e pós-intervenção sendo que no segundo momento as vozes das professoras foram consideradas como mais cativantes, interessantes, motivadoras, pausadas e melodiosas. As professoras que foram submetidas à intervenção fonoaudiológica referiram efeitos positivos em todos aspectos de expressividade oral trabalhados.

¹ *Pitch* e *loudness* diz respeito à altura e intensidade da voz, respectivamente (Kyrrillos *et al.* 2004).

Quanto aos elementos expressivos na leitura em voz alta para a criança, destaca-se o trabalho de Mira & Schwanenflugel (2013), que teve como objetivo, determinar o efeito da expressividade da leitura oral na compreensão dos livros de histórias para crianças da educação infantil com idade entre quatro e cinco anos. O estudo contou com 92 crianças que escutaram, segundo as autoras, uma gravação expressiva e outra inexpressiva. A primeira privilegiou a prosódia. Ao final, as crianças memorizaram mais significativamente as leituras cuja expressividade foi mais explorada. Sendo assim, leituras mais expressivas potencializam a compreensão das crianças para os livros de histórias.

Em um contexto terapêutico, Sheng *et al.* (2003) estudaram aspectos prosódicos, sintáticos e lexicais da fala de fonoaudiólogos visando avaliar as características da fala dirigida às crianças, deficientes e sujeitos normais. Dez estudantes de mestrado e doutorado do curso de Fonoaudiologia da Universidade Northwestern, falantes nativos do inglês americano, foram solicitados a narrar a história do livro “Just A Pig At Heart”, do autor Mayer (1974) para um estudo da compreensão das crianças em terapia de fala. Os pesquisadores criaram grupos de crianças com as mesmas características, por exemplo, crianças de três anos com atraso de linguagem e crianças de três anos com desenvolvimento normal de linguagem. Quarenta narrações foram audiogravadas e analisadas em seguida quanto às medidas de duração do enunciado, duração da pausa e taxa de elocução. Os resultados demonstraram que quando as fonoaudiólogas narravam a história para o grupo de crianças pequenas e crianças com alteração de linguagem foram observadas diminuições na taxa de elocução, alongamento das pausas e uso de frases mais curtas e menos complexas.

Em face ao exposto, pretende-se neste trabalho investigar o julgamento de crianças quanto ao uso de parâmetros de expressividade oral em leitura em voz alta nos momentos pré e pós-intervenção fonoaudiológica.

2. Metodologia

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE67515717.1.0000.5482). Em posse do Termo de Exequibilidade assinado pelo secretário de educação, foram abordados os professores e responsáveis pelos pequenos participantes, ocasião na qual explicou-se os termos deste estudo, suas implicações e colhidas as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Trata-se de um estudo prospectivo de intervenção em que a perspectiva intervencionista permite avaliar o impacto na ocorrência do desfecho do grupo avaliado. Entende-se que é um padrão de excelência em estudos que visam avaliar o efeito de uma intervenção no decorrer de uma situação clínica (Nedel & Silveira, 2016). No que tange a natureza prospectiva, permite que o estudo seja conduzido a partir do momento presente e caminha em direção ao futuro (Hochman *et al.*, 2005).

Esta pesquisa foi realizada em duas etapas. Na primeira, professores participaram de uma oficina que trabalhou com os recursos de expressividade oral, em situação de leitura em voz alta. Antes e após essa intervenção, foi coletado material áudio-gravado em que as professoras leram a mesma história para a análise dos sujeitos da próxima fase da pesquisa. Na segunda etapa, esse material foi apresentado de forma aleatória para as crianças que, além de responderem se percebiam diferença entre os momentos pré e pós-intervenção, descreveram a natureza dessa diferença.

Quanto a seleção dos sujeitos da primeira etapa, foram convidados oito Agentes Educativos lotados na Secretaria Municipal de Pontal do paraná, todos do sexo feminino, de uma unidade escolar pertencentes ao quadro próprio do município, selecionada em razão da abertura e interesse do grupo, como também pela facilidade de acesso. Ao final, foram escolhidas duas professoras, doravante tratadas por P1 e P2, conforme a ordem da coleta de dados. (Quadro 1).

Quadro 1 – Caracterização das professoras denominadas P1 e P2, segundo idade, formação, tempo de atuação, capacitações, experiência com educação infantil e ensino fundamental.

Caracterização	P1	P2
Idade	28 anos	37 anos
Formação	Pedagogia	Pedagogia
Tempo de atuação	7 anos	16 anos
Capacitações complementares	Gestão escolar, curso para contação de história	Neuropsicopedagogia Canto coral
Experiência com educação infantil	5 anos	16 anos
Experiência com ensino fundamental	2 anos	1 ano

Fonte: Autores.

Para a oficina, foram organizados cinco encontros com carga horária variada, porém totalizando seis horas, com objetivo de proporcionar às participantes condições de realizarem a leitura em voz alta fazendo uso de diferentes parâmetros de expressividade oral. Foram trabalhados: articulação, pausas, ressonância, coordenação pneumofonoarticulatória além de mudança de *pitch* e *loudness* – altura e intensidade da voz, respectivamente. Durante a oficina, tais recursos foram aplicados em diferentes leituras de textos infanto-juvenil. Os encontros foram áudio gravados para dar subsídios à pesquisa, bem como servir de estratégia de auto-confrontação (Clot, 2002), utilizada em alguns momentos.

Os dois primeiros foram individuais, sendo que no primeiro foi apresentado o detalhamento da pesquisa, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecedor e ouvida sugestões para as próximas ações. O segundo encontro consistiu nas primeiras gravações da leitura em voz alta do livro de literatura infanto-juvenil “Bruxa, bruxa, por favor venha à minha festa” na fase pré-intervenção. Neste momento as professoras relataram suas inquietações quanto à voz no contexto de trabalho. Em média, cada procedimento durou 20 minutos, em cada encontro.

O conteúdo trabalhado no terceiro e quarto encontro será descrito nos Quadros 2 e 3.

Quadro 2 – Descrição do terceiro encontro (total de 4 participantes com duração de uma hora).

JUSTIFICATIVA: o professor tem a voz como um dos principais recursos para o seu desempenho profissional. Questões da expressividade oral e os recursos empregados nela são facilitadores na abordagem didática, bem como inovadores sob o ponto de vista do ensino. (Ferreira <i>et al.</i> (2012) e Barbosa <i>et al.</i> (2009)), (Hutton 2015), (Brenman, 2003).
OBJETIVOS: conceituar expressividade oral; caracterizar os elementos que a compõem; favorecer a auto-observação da expressividade.
ESTRATÉGIAS: <ul style="list-style-type: none">• Contação de história X Leitura em voz alta• Expressividade é liberdade; não é curso de “oratória”;• VOZ = duas vertentes:<ul style="list-style-type: none">Instrumento (som; cuidados especiais)Expressão oral (Possibilidade de mudar até mesmo as palavras)• Expressividade oral: som que sai da boca” (etimologicamente do radical latino <i>os, oris</i> “boca”) (Viola, 2006).• Parâmetros: acento; entoação; pausa; duração; altura; intensidade; ritmo; velocidade;• Ênfase: textos com variações de vírgula• Respiração e coordenação pneumofonoarticulatória;• Ressonância: <i>Humming</i>• Leituras em voz alta de diferentes textos de literatura infanto-juvenil para verificar a aplicabilidade das atividades desenvolvidas.
COMENTÁRIOS: participação satisfatória das professoras; relato das dificuldades com destaque para a melhora na percepção, nas produções e características de expressividade oral.

Fonte: Autores.

Quadro 3 – Descrição do quarto encontro (total de 3 participantes com 2 horas de duração).

JUSTIFICATIVA: viu-se a necessidade de retomar os exercícios do encontro anterior, bem como ampliar as atividades para dar maior suporte na prática da leitura em voz alta.
OBJETIVOS: retomar os principais itens do encontro anterior e das práticas de respiração, coordenação pneumofonoarticulatória; o papel dos aspectos entoacionais para transmitir a intenção desejada; refletir sobre os objetivos e intenções dos personagens.
ESTRATÉGIAS: <ul style="list-style-type: none">• Parâmetros: Acento; Entoação; Pausa; Duração; Altura; Intensidade; Ritmo; Velocidade;• Respiração e coordenação pneumofonoarticulatória;• Exercícios orofaciais facilitadores para mímica facial• Ressonância: <i>Humming</i>: (testa, nariz, bochecha)<ul style="list-style-type: none">- grave para agudo- agudo para grave- vocalizar a vogal /a/• <i>Beltng</i>*: bocejo; voz de lorde; variação de intensidade (grave e agudo) <p>* técnica incluída para diferenciar a voz cantada da falada, pois 3 professoras participam de coral e ao longo das práticas demonstraram confusão entre termos e execução.</p> <ul style="list-style-type: none">• Duração (breve/longo)<ul style="list-style-type: none">- <i>f, s, x (surdo)</i>- <i>v, z, j (sonoro)</i>• Altura: agudo e grave (vibrar língua)• Sensibilizar = Experimentar as variações vocais• Leituras diversas; apropriar-se do texto = entender o conteúdo• Ênfase: textos com variações de posição da vírgula• Leituras em voz alta de diferentes textos de literatura infanto-juvenil para verificar a aplicabilidade das atividades• Composição de personagens• Pensar em maneiras caricatas de ler os textos, por exemplo, como se fosse um adolescente, uma pessoa austera, um padre, entre outros. Nessa atividade, algumas fizeram a leitura imitando personagens, atores, pessoas públicas, entre outros• Refletir sobre a intenção dos personagens• Vivenciar o uso variado de novas possibilidades de recursos vocais.• ÊÊÊÊÊÊ.....UIUIUIUIUI..... AUAUAUAU (em escala mantendo o a prática em caricatura)
COMENTÁRIOS: participação satisfatória das professoras. Novamente levantaram suas dificuldades, porém discorrendo de modo mais detalhado suas impressões e capacidades de modificações.

Fonte: Autores.

O quinto e último encontro foi individual, por opção das participantes, em razão da facilidade de organizar os horários na unidade escolar. Com cada professora foi feito o aquecimento vocal (Kyrillos *et al.* 2004). Na sequência, de modo breve, foram retomados os principais elementos expressivos, entre eles, ressonância, *pich*, *loudness*, pausa, velocidade, e coordenação pneumofonoarticulatória. Posteriormente, foram discutidas as características do texto e as personagens do livro com o intuito de facilitar a exploração das mesmas fazendo uso dos elementos expressivos. As professoras demonstraram interesse na atividade pretendendo garantir que a leitura final seria proveitosa, do ponto de vista dos recursos expressivos. Ao final, julgaram melhor a segunda leitura caracterizando-a como mais clara, melhor articulada, com mais ênfase, respeitando melhor a pausa e fazendo mais variações vocais. Finalizaram o processo as professoras 2, 5 e 7. Para a continuidade do trabalho, foi excluída a 7 por ter apresentado dificuldades na codificação da leitura.

Para a coleta de dados referente à leitura em voz alta do professor, foi adotado o livro “Bruxa, bruxa venha à minha festa” de Arden Druce (1995).

Suas características contemplam elementos importantes tais como: ser um texto curto, levando em consideração o tempo de leitura; conter elementos adequados para a faixa etária da educação infantil; ter variedade de personagens; apresentar diálogos e estrutura de textos favoráveis para a verificação prosódica dos padrões entoacionais e visualização das curvas

melódicas vocais. Certificou-se de que o CMEI não tinha o livro na sua biblioteca, para evitar que as crianças, participantes da Etapa 2, tivessem familiaridade com o material e, isso, pudesse interferir no seu julgamento.

As gravações da leitura em voz alta se deram nos momentos pré e pós-intervenção fonoaudiológica. A primeira gravação foi feita no primeiro encontro, antes de iniciar a intervenção e a pós-intervenção, no quinto último encontro. Foram adotados os cuidados necessários para que as gravações fossem feitas nas mesmas condições, ou seja, na escola e em ambiente silencioso. As duas coletas de amostra de leitura foram registradas em um gravador digital da marca *Powerpack*, modelo DVR-2096.TF. Foi utilizado um microfone profissional da marca *Novik*, modelo FNK-5. No momento da coleta da amostra de leitura, a orientação inicial à cada participante foi para permanecer sentada com o microfone posicionado a uma distância de 10 cm da boca, mantendo um ângulo de aproximadamente 60 graus. Entretanto, percebeu-se que as participantes tendo as mãos livres para folhear o livro, se sentiriam mais à vontade para fazer a leitura. Sendo assim, a pesquisadora se responsabilizou pelo posicionamento do microfone, conforme as descrições acima, nos dois momentos da coleta de dados

Para a leitura da pré-intervenção, foi dado um momento inicial às participantes para se familiarizarem com o livro e o texto, inclusive, para que fizessem uma leitura silenciosa. Não foi feita nenhuma recomendação quanto aos aspectos expressivos, apenas que a leitura fosse feita do jeito que julgassem pertinente para o público destinado.

As amostras pré e pós-intervenção foram digitalizadas em formato *Wave* em registro mono e editadas em computador modelo Samsung Intel Core. Esses materiais foram organizados separadamente levando em consideração o material de cada professora, ou seja, P1 e P2. Visando garantir a forma cega de avaliação, o material de cada professora foi apresentado as crianças de forma aleatória para que fosse submetido à análise perceptivo-auditiva.

Em razão da idade dos pequenos juízes compreendida entre cinco e seis anos, ocasião na qual a criança está amadurecendo a temporalidade auditiva, optou-se por um trecho maior para análise. Neves e Schochat (2005), em estudo feito sobre a maturação para a habilidade de ordenação temporal em crianças neurovintes, verificou que tal desenvoltura dar-se-á a partir dos setes anos de idade. A fração selecionada foi “- Gato, gato, por favor, venha à minha festa. - Obrigado, irei sim, se você convidar o espantalho.”.

Uma vez levantado esse material, passou-se para a segunda etapa da pesquisa.

Para esta fase do estudo ponderou-se por escolher o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) que tivesse o maior número de crianças matriculadas no nível de Pré II na rede municipal. Neste momento da pesquisa, o município contava com quatro unidades escolares com quatro turmas, em cada escola, no nível desejado desta pesquisa. O critério de escolha se deu em razão da facilidade de acesso, bem como, a flexibilidade de horários. Outra questão diz respeito ao cuidado de trabalhar com as crianças de outro CMEI, para evitar que as mesmas identificassem as educadoras por meio da voz.

Das 72 crianças matriculadas com idade entre cinco e seis anos, no dia da coleta puderam participar 54. O grupo foi composto por 28 meninas e 26 meninos. Como mencionado anteriormente, inicialmente, dentro de uma linguagem acessível à faixa etária, foram discutidos e assinados o Termo de Assentimento por meio de registros nos quais, para elas, configurasse sua marca de autorização.

Em um primeiro momento, cada criança foi indagada individualmente se percebeu diferença entre as gravações apresentadas de forma cega, ou seja, sem o conhecimento de quais eram as situações pré e pós-intervenção fonoaudiológica. As respostas foram assinaladas pela pesquisadora em uma ficha contendo o nome da criança, os sinais de igual e diferente, a identificação dos dois professores participantes P1 e P2 e a escolha feita, se pré ou pós-intervenção. Aos juízes coube somente ouvir e responder.

Para cada criança foi ofertada uma explicação dos conceitos de “igual” e “diferente”, pois seriam as categorias necessárias para explorar as informações iniciais. Na sequência, foi dada a instrução da atividade:

- “Vou colocar um pedacinho de uma história gravada e você vai me falar se nelas a voz é igual ou diferente”.

Entretanto, no decorrer na coleta, notou-se que algumas crianças respondiam que era “a mesma” referindo-se à voz da mesma pessoa. Sentiu-se, assim, a necessidade de informar para algumas crianças que era referente a uma mesma professora e que prestassem atenção na voz dela nas duas gravações. As que responderam “igual” para as duas gravações foram dispensadas da etapa seguinte. As que sinalizaram a diferença, foram questionadas sobre suas escolhas, isto é, “Qual você prefere?” ou “Qual você acha melhor?” e a resposta foi assinalada na Ficha de Registro.

Uma vez feito este levantamento, 45 crianças que optaram pela gravação da leitura em voz alta pós-intervenção, passaram para a etapa seguinte, justificaram suas escolhas. No entanto, nos dias agendados para realizar a atividade, das 45, compareceram 26 crianças que foram divididas em quatro grupos seguindo a mesma sequência das salas trabalhadas no dia anterior. O primeiro grupo contou com seis crianças, o segundo com sete, o terceiro com sete e o quarto com seis participantes.

As crianças que optaram por P1 e P2, ou apenas pela voz de uma participante, não foram separadas nas discussões. Tendo anotadas as escolhas por criança, a pesquisadora dirigiu a pergunta para os pequenos juízes. Inicialmente foi utilizada esta estratégia pensando na possibilidade de os argumentos que ali surgissem poderiam aumentar os parâmetros e respaldar uns aos outros. Considerou-se também o princípio da alienação e separação previsto por Lacan (1990), Lemos (2000) e Pastorello (2010), processo no qual a criança, num primeiro momento, responde de forma imitativa juntamente com o grupo. Entretanto, na medida em que se coloca como sujeito, assume sua posição e defende suas ideias. Sendo assim, a pergunta foi direcionada para as crianças cuja escolha da voz foi a mesma.

Inicialmente foi feita uma contextualização a elas por meio da seguinte explicação:

- “Vocês foram chamados aqui, pois escolheram uma mesma voz como a melhor. Então eu gostaria de saber o porquê.”.

Na sequência, por exemplo:

- “S1, S5, S6, S8 e S9 escutem esta voz (apresentada a gravação da pré-intervenção da P2). Mas vocês escolheram esta voz (apresentada a gravação da pós-intervenção da P2). Por que vocês escolheram esta voz? Vocês acharam mais legal, mais bacana, mais alegre?”.

Foram dadas sugestões para nortear as discussões, tais como, “mais bonita”, “bem legal”. Nesta última, algumas crianças fizeram opção por um determinado personagem.

Ao longo das justificativas de suas escolhas, algumas vezes as crianças foram convidadas a reproduzir o trecho que mais lhe agradou.

O material referente aos comentários das crianças foi analisado segundo os eixos som e sentido e apresentado de forma descritiva.

3. Resultados

Na etapa 2, inicialmente participaram 54 alunos, sendo 50% (n=27) do sexo masculino. A média de idade foi de 5.4 anos (dp=0.3), mediana 5.5, variando entre 5 a 6.1 anos.

Ao responderem se as vozes eram iguais ou diferentes, não houve diferença estatisticamente significativa entre P1 e P2 (p=0,372), sendo 16,7% o número de indivíduos que perceberam diferente P1 e igual P2 e 25,9% aqueles que perceberam como diferente P2 e igual P1 (Tabela 1).

Tabela 1 – Número e percentual de alunos, segundo suas opiniões para P1 e P2.

Condição	P1		P2	
	n	%	n	%
Igual	24	44.4	19	35.2
Diferente	30	55.6	35	64.8
p	0.414		0.029	
Total	54	100.0	54	100.0

Fonte: Autores.

Considerando somente as 45 crianças que foram avaliadas na etapa seguinte, houve diferença estatisticamente significativa entre pré e pós-intervenção com os dois professores. No entanto, na intervenção do P2 51,1% perceberam a diferença entre a leitura pré e pós (melhor a pós), enquanto no P1 esse número foi de 40%, com registro estatístico de valor de p, respectivamente 0,000 e 0,001 (Tabela 2).

Tabela 2 – Número e percentual de alunos que optaram pela intervenção.

		POS		p*
		IGUAL	DIFERENTE	
P1/PRE	IGUAL	16 35,6%	18 40,0%	0,001
	DIFERENTE	11 24,4%	0 0,0%	
P2/PRE	IGUAL	10 22,2%	23 51,1%	0,000
	DIFERENTE	12 26,7%	0 0,0%	

*teste exato de Fischer. Valores significantes considerados de $p \leq 0,05$. Fonte: Autores.

Quanto a percepção e preferência entre pré e pós-intervenção, das 54 crianças (100%), 45 (83,33%) notaram uma modificação, e dessas 100% preferiu a pós-intervenção (Quadro 4).

Quadro 4 – Percepção e preferência das crianças entre pré e pós intervenção.

Percepção e Preferência		
Professor	N	%
P1	10	22,22
P2	15	33,33
P1 e P2	21	46,67

Fonte: Autores.

Sobre as escolhas lexicais das crianças, é possível verificar que os pequenos juízes justificam suas preferências transitando entre som e sentido. Houve uma maior ocorrência quanto ao eixo do sentido com 40 (60%) ocorrências. No que toca ao som, houve 26 (40%) ocorrências (Quadro 5).

Quadro 5 – Descrição das escolhas lexicais e justificativas dadas pelas crianças ao avaliarem sua preferência.

Categorização	Escolha lexical	Justificativa	Ocorrência	%
Som	- “mais forte”; “forte”; “mais alto”; “alto”.	Em resposta à escolha da voz.	26	40%
	- “tá parecendo um homem”.	Após a opção, acrescentou sua impressão quanto ao personagem da bruxa.		
	- “é mais alto e é uma mocinha mais alta e com cara de mau”.	Após a opção, acrescentou sua impressão quanto ao personagem da menina que faz o convite.		
	- “fraco”.	Explicando por que não gostou da voz pré-intervenção.		
Sentido	“mais bonita”; “bonita”; “mais linda”; “linda”.	Em resposta à escolha da voz.	40	60%
	- “bem legal”; “legal”; “porque é legal”; “alegre”.	Em resposta à escolha da voz.		
	- “acho que vai bagunçar bastante na festa porque vai gostar bastante porque é engraçado”.	Além de justificar a escolha, uma criança sugeriu que o evento poderia ser animado em razão da felicidade notada a voz do personagem.		
	- “mais divertida”.	Em resposta à escolha da voz.		
	- “a do gato é mais divertida”.	Referindo-se ao trecho do personagem do gato		
	- “gostei mais do gato”; “gostei mais do espantalho”.	A partir da escolha, apontou a voz do trecho que agradou mais.		
	- “é mais melhor que aquela”; “amei”.	Preferindo a voz de P2 à P1 pós-intervenção.		
	- “mais com raiva”; “parece que ela tá bravo, com cara de mau”.	Após a escolha, alegaram que a voz da personagem da bruxa, em resposta ao convite da festa, indicava que com raiva e como seria sua expressão.		

Fonte: Autores.

Entre os comentários citados, as crianças repetiram alguns parâmetros ouvidos, por exemplo, “gato, gato por favor venha à minha festa” (6), “obrigado, irei sim” (5) e “espantalho” (5).

4. Discussão

Embora o objetivo deste estudo não tenha sido verificar a diferença referente aos efeitos da intervenção entre as professoras, a Tabela 1 mostrou que não houve estatisticamente indicativos de que uma tenha feito uso maior dos recursos expressivos que a outra. Entretanto, a Tabela 2 revela que houve uma prevalência maior pela P2 à P1 na preferência das crianças.

O Quadro 4 mostrou que das crianças que perceberam a diferença na leitura em voz alta, todas optaram pela pós-intervenção.

O Quadro 5 contempla as escolhas lexicais das crianças seguidas das justificativas e foi categorizado quanto ao som e ao sentido. Cabe ressaltar que, embora Madureira (1996) postule que a interrelação entre som e sentido ocorre de modo ambivalente e dinâmico, esses conceitos foram divididos nesta fração do trabalho para proporcionar uma visualização mais didática para a discussão que se segue. A mesma autora, na sequência, refere que a fala caracteriza-se como expressiva quando

apresenta variabilidade de padrões melódicos e rítmicos, denominando-os como recursos fônicos que veiculam efeitos de sentido. Os efeitos de sentido são usados nesse contexto para sinalizar que a matéria fônica causa impressões nos ouvintes, os quais lhe atribuem sentidos. Destaca, ainda, as diversas funções dos elementos prosódicos, entre elas: segmentar o fluxo da fala, facilitar a compreensão da fala, destacar elementos na fala (conferir proeminência), expressar modalidades (declarativa, interrogativa, entre outras), atitudes, emoções.

Viola e Ferreira (2016), em uma proposta de debate sobre a expressividade oral, destacaram como elementos expressivos mais importante as características de longo prazo ou quase predominantes, em situação coloquial e, no caso desta dissertação, a de professor em destaque, como atividade profissional. São elas: qualidade de voz, *loudness* habitual, *pitch* habitual, taxa de elocução, alongamentos de segmentos, segmentos marcados, sotaque (ou regionalismo), pausas e *pitch* (curva de entoação).

Sobre essas impressões fônicas (Madureira 1996) geradas nas crianças, uma vez justificadas suas escolhas por meio de um léxico que ora remete ao som, ora, ao sentido, foi possível quantificar as ocorrências e nelas verificar que os efeitos expressivos adotados pelas professoras associaram-se mais ao sentido da voz (60%) do que ao som (40%). Cabe destacar que categorizar as escolhas lexicais à luz do som e do sentido configurou uma tarefa difícil dada natureza de ambivalência destes valores. A exemplo disto, foi classificar a expressão “bravo” quando a criança associou ao sexo devido à intensidade e explicou “tá parecendo um homem”. No primeiro caso, foram totalizadas 40 ocorrências com argumentos da ordem do contentamento, estado de prazer e satisfação. Entre suas justificativas pela escolha pós-intervenção estão predominantemente as expressões “bonita”, “legal”, “divertido”, “gostei”, “amei” associadas ou não a adjetivos, tais como “mais”, “muito” e “melhor”. Os trechos destacados pelas crianças sugerem que as professoras empregaram com maior proeminência e variações de modalidade com especial atenção a emoções e atitudes.

Quanto as escolhas pautadas no som, num total de 26 ocorrências, as crianças justificaram suas preferências por serem “mais alto”, “mais forte”. Com isto, nota-se que as professoras fizeram ajustes vocais com modificações maiores de *loudness* e *pitch*, o que chamou mais atenção dos pequenos juízes.

Não menos importante, foi a reprodução espontânea das crianças dos trechos de preferência da pós-intervenção, como por exemplo, “gato, gato, por favor venha à minha festa” (5 ocorrências), “obrigado, irei sim” (4 ocorrências) e “espantalho” (5 ocorrências).

Entre os julgamentos pelo som, o sentido ou a reprodução, verifica-se que as crianças associam suas escolhas ao que possivelmente souu melhor no trecho ou no que valorizou a personagem. Como exemplos, na primeira situação, na categoria de sentido da voz, a criança, além de justificar a escolha (“acho que vai bagunçar bastante na festa porque vai gostar bastante porque é engraçado”), sugeriu que o evento poderia ser animado em razão da felicidade notada na voz do personagem. Em outro momento, argumentos categorizados com o valor ao som da voz, dois pequenos juízes teceram os comentários “mais com raiva” e “parece que ela tá bravo, com cara de mau”. Essas alegações referem-se a voz da personagem bruxa, em resposta ao convite da festa, indicando que estava com raiva, inclusive as crianças esboçaram uma expressão facial que possivelmente a bruxa estaria fazendo. Quanto à reprodução, também indica que as escolhas remeteram ao trecho e a personagem cuja voz mais lhe agradou. A fração do livro destacada para este trabalho tem como personagens participantes da narrativa a menina convidando o gato para o evento. Esse, por sua vez, atrela o espantalho à condição de sua ida à festa, o que implica que, neste momento, a troca de turno envolve dois personagens, a menina e o gato. Com isso, pondera-se que a reprodução espontânea da palavra “espantalho” pode ter sido pelos elementos expressivos empregados pelas duas professoras na narrativa da história. Sendo assim, as proeminências conferidas, as expressões de modalidades, atitudes, emoções (Madureira 1996), bem como variações de *loudness*, *pitch*, pausas (Viola & Ferreira, 2016), entre outros, indicam que tiveram importância na escolha e julgamento da criança.

Outro dado interessante para ser destacado, diz respeito à maneira como as crianças foram abordadas para o julgamento. Independente da preferência por P1 ou P2, todas as da mesma sala estiveram presentes e a pesquisadora dirigiu as perguntas após ouvirem a leitura em voz alta. Num primeiro momento houve comentários repetidos, como se algumas crianças imitassem a resposta do outro. Entretanto, no decorrer das discussões, as crianças assumiram suas posições e explanaram com seus próprios argumentos e as razões de suas escolhas. Esse fenômeno pode ser explicado por meio do princípio da alienação e separação (Lacan, 1990; Lemos, 2002; Pastorello, 2010). Estas operações subjetivantes podem ser identificadas nas cenas de leitura. Ela provoca efeitos no ouvinte-observador- espectador e tais processos não obedecem a uma linearidade temporal, não acontecem obrigatoriamente em cada cena de leitura em voz alta.

Chamou atenção também, o fato de a criança ter reproduzido os efeitos expressivos adotados pelo professor que mais significaram, o que sugere que as habilidades linguísticas, em que pese estarem em processo de maturação, também podem ser potencializadas ao estarem expostas à expressividade oral. Corroborando esta perspectiva, Hutton (2015, 2017, 2020) e Pastorello (2010) dão à leitura em voz alta uma dimensão discursiva e subjetivante.

Sendo assim, a capacidade de a criança ter argumentado sobre suas preferências, bem como tê-las reproduzido, neste estudo pode-se ponderar que os benefícios de uma leitura em voz alta tendo a expressividade oral como foco, subsidiam mais o educador, motiva o pequeno ouvinte a mais representações e significados, otimizando, assim, o processo-ensino aprendizagem.

Embora este estudo tenha sido uma experiência audiogravada, defende-se a presencialidade por meio da voz e do olhar, a convocação do corpo sonoro e seu potencial para transmitir cultura (Pastorello, 2010), de outra forma dito pela autora, os “ouvintes-observadores” (p: 12). Atualmente têm-se difundido, com certo apelo, aplicativos como forma de incentivar a leitura em voz alta. Não obstante às contribuições da tecnologia, a presença do outro é fundamental para este processo interativo. Sendo assim, esta pesquisadora entende que o material humano é indispensável para pulsar o imaginário de quem ouve e assiste.

Sobre a formação do professor, sendo também uma expectativa futura com os resultados deste trabalho, reconhece e pondera-se a importância de investir nos diversos aspectos do conhecimento do educador ofertando, inclusive, ferramentas como melhorias no desempenho didático. Destaca-se aqui as diferentes performances envolvendo a voz. Mas, cabe assinalar a necessidade de diferenciar a leitura em voz alta da contação de história. Brenman (2003), em uma reflexão sobre a importância da leitura em voz alta de obras literárias na educação, mostrou que são performances distintas, o que remete a investimentos diferentes. Em estudo envolvendo as duas performances mostrou que em um grupo com crianças expostas à contação de história, ao final, as mesmas dirigiram-se aos adereços utilizados na performance do contador. Em contrapartida, as que participaram como ouvintes da leitura em voz alta, terminada a atividade, foram em busca do livro explorando suas características e atributos.

Diante dos resultados satisfatórios indicados nesta pesquisa, mesmo que embrionários, confirma-se a importância de tornar as práticas aqui desenvolvidas viáveis no contexto escolar. Estudos tem mostrado que o fato de o profissional ter graduação, nem sempre o torna um leitor fluente. Confirmando esta perspectiva, Ferreira et al. (2015) alegam que o treinamento fonoaudiológico contribui para o desenvolvimento de leitores críticos, com autonomia para tornarem-se os próprios protagonistas de seu processo de desenvolvimento das habilidades comunicativas.

A intervenção fonoaudiológica é um recurso acessível do ponto de vista da execução de políticas públicas, como também na coletividade. Porém, no que diz respeito à performance vocal, ainda se debruça muita atenção ao bem estar vocal, e essa perspectiva está distante de fazer o professor se ver como um comunicador. Fica clara a necessidade de o fonoaudiólogo esclarecer as nuances que compõe a comunicação do professor. Mas tão importante quanto elucidar o desempenho comunicativo do educador, está a necessidade de o fonoaudiólogo se preparar para trabalhar com a coletividade, mais ainda no serviço público.

Este estudo permitiu também verificar que a intervenção fonoaudiológica tendo a expressividade oral como foco, tem sido bastante difundida. Trabalhos de destaque como de Borrego *et al.* (2012), Azevedo *et al.* (2009), Ferreira *et al.* (2015) e Borrego (2017) apontam para resultados positivos abordando aperfeiçoamento da comunicação oral. Entretanto, nota-se que questões estruturais e de cronograma podem representar grandes desafios, principalmente para aderir aos programas de intervenção. O professor não tem autonomia de agenda (Ferreira & Giannini, 2015). Nota-se que não basta permitir a implantação ou execução de programas de intervenção caso a instituição pública ou privada se exima de sua parcela.

Ainda sobre a coleta de dados, no que toca o momento em que as crianças justificaram suas escolhas pela pós-intervenção, seria interessante ter sido videogravado. A proposta inicial foi a audiogravação, entretanto, surgiu um contexto muito rico em que poderia ter sido contemplada uma gama de elementos corporais e faciais na argumentação das crianças.

Um desafio, que na verdade, vem a ser um ganho, foi trabalhar a interdisciplinaridade. Reporto-me à Zumthor (2007), ocasião na qual ele comenta sobre a ilusão que a interdisciplinaridade carrega sob uma promessa de completude. Dialogar com a Fonética, a Linguística Aplicada, a Psicanálise, outras áreas afins, até mesmo dentro das vertentes da Fonoaudiologia, requer um despojamento do pesquisador. Distanciar-se de um princípio arraigado para conceber outro é um exercício de humildade que vale a pena, se vislumbrar outras aberturas.

5. Conclusão

Foi possível concluir que as crianças foram capazes de perceber diferenças na expressividade oral salientadas mais por expressões relacionadas ao sentido. Cabe salientar assim a importância de maior investimento na formação dos educadores na direção de trabalhos com leitura em voz alta e conseqüentemente na expressividade oral.

Soma-se a isso o fato de ações desta natureza serem de baixo custo e estarem previstas nos descritores da atuação do fonoaudiólogo educacional. É incontestável os benefícios de intervenção precoce com vistas a minimizar os problemas verificados no Ensino Fundamental. Além disso, futuras pesquisas adotando pressupostos metodológicos similares aos aqui apresentados podem ampliar o tema em questão.

Agradecimentos

Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Referências

- Azevedo, J. B. M., Ferreira, L. P. & Kyrillos, L. R. (2009). Julgamento de telespectadores a partir de uma proposta de intervenção fonoaudiológica com telejornalistas. *Rev. CEFAC*, 11(2):281-9.
- Azevedo-Souza, R. A. S. (2008). Aspectos da expressividade de universitários em situação de apresentação de seminários: análise pré e pós-intervenção fonoaudiológica. *Rev. da Soc. Bras. de Fonoaudiol.* Suplemento Especial. São Paulo, p.329.
- Bandini, A. (2013). Como tudo começou: origem e trajetória do curso básico de formação para contadores de histórias In: Teias de experiências: reflexões sobre a formação de contadores de histórias. Ana Luísa de Mattos Masset Lacombe (Org). CSMB. São Paulo.
- Barbosa, J.J. (1990). Alfabetização e leitura. Cortez.
- Barbosa, N., Cavalcanti, E. S., Neves, E. A. L., Chaves, T.A., Coutinho, F & Mortimer, E. F. (2009). A expressividade do professor universitário como fator cognitivo no ensino-aprendizagem. *Ciênc. cogn.* 14(1):75-102.
- Borrego, M. C. M & Behlau, M. (2012). Recursos de ênfase utilizados por indivíduos com e sem treinamento de voz e fala. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.* http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-80342012000200019&script=sci_arttext.
- Borrego, M. C. M. (2017) *Proposta de atuação fonoaudiológica para estudantes de comunicação: efeitos de dois tipos de treinamento*. Tese. Universidade Federal de São Paulo. Escola Paulista de Medicina. São Paulo, SP, Brasil.

- Brenman, I. (2003). *Através da vidraça da escola - Uma Reflexão sobre a Importância da Leitura em Voz Alta de Obras Literárias na Educação*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, Brasil.
- Cavalcante, M. B. (1999). *Da voz à língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê*. Tese. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, Brasil.
- Certeau, M. (1998). *A invenção do cotidiano*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Vozes.
- Chartier, R., (1997). Leituras e Leitores “populares” da Renascença ao Período Clássico in Cavallo, G & Chartier, R. *História da Leitura no Mundo Ocidental*. Ática, p.26-33
- Chun, R. Y. S. (2000). *A voz na interação verbal: como a interação transforma a voz*. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil.
- Clot, Y. (2002). *La fonction psychologique du travail*. Troisième édition augmentée. PUF.
- Cordeiro, C. O., Tozzo, A. P. S. & Ferreira, L. P. (2021). Leitura de história em voz alta: proposta de uma intervenção fonoaudiológica com professores. *Res., Soc. and Develop.* v. 10, n. 15.
- Dragone, M. L. O. S. *et al.* (2010). Voz do professor: uma revisão de 15 anos de contribuição fonoaudiológica. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.*15(2): 289- 96.
- Druce, A. *Bruxa, bruxa: venha a minha festa*. (1995). Ilustração de Pat Ludlow. Brinque-book
- Ferreira, L. P., Arruda, A. F. & Serrano-Marquezin, D. M. S. (2012). Expressividade oral de professoras: análise de recursos vocais. *Rev. Disturb. da Comunic.* 24 (2): 223-37.
- Ferreira, L. P., Giannini, S. P. P., Esteves, A. A. O., Ferreira, R. M., Souza, S. S. & Souza, T. M. T. (2015). Bem-estar vocal de Professores/ Relato de Experiência do Programa Municipal de São Paulo. In: *Distúrbios de voz relacionados ao trabalho: práticas fonoaudiológicas*. Ed Roca.
- Fonagy, I. (1983). *La vive voix*. Paris. Payot.
- Foucault, M. (2009). *Sete proposições sobre o sétimo anjo*. Coleção Ditos e Escritos III, Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. (2a ed.), Forense Universitária.
- Kirchof, E. R. (2003). *Estética e Semiótica de Baumgarten e Kant a Umberto Eco*. EDIPUCRS.
- Goulemot, J. M. (1996). *Da leitura como produção de sentidos*. In: Chartier, Práticas de Leitura. Estação Liberdade.
- Hochman, B., Nahas, F. X., Oliveira, R. S. F., & Ferreira, L. M. (2005). Desenhos de pesquisa. *Acta Cir Bras*, 20 Suppl. 2:02-9. 10.1590/S0102-86502005000800002.
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Dewitt, T. & Holland, S. (2015). Parent-Child Reading Increases Activation of Brain Networks Supporting Emergent Literacy in 3-5 Year-Old Children: An fMRI study. American Academy of Pediatrics, San Diego Convention Center.
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T., & Holland, S. (2017). Parent-Child Reading Increases Activation of Brain Networks Supporting Emergent Literacy in 3-5 Year-Old Children: An fMRI study. *Acta Paediatrica*, 107(4): 685-693.
- Hutton, J. S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2020) *JAMA Pediatr.* 1,174(1):e193869. 10.1001/jamapediatrics.2019.3869.
- Kyrillos, L. C. R. (2004) *Voz na mídia (Televisão e rádio)*. In: *Tratado de Fonoaudiologia. Rocca*. Cap. 13, p. 151-165.
- Lacan, J. O. (1990). *Seminário, livro XI – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Tradução de M. D. Magno. Jorge Zahar.
- Lemos, C. T. G. (2000). *Sobre o paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus efeitos*. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem. Porto Alegre. PUCRS - 02 a 06 de outubro de 2000.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading and Writing Quarterly*.13, 123–146.
- Neves, I. F. & Schochat, E. (2005) *Maturação do processamento auditivo em crianças com e sem dificuldades escolares*. *Pró-Fono Rev. de Atualiz. Científ.* Barueri, SP. v. 17, n. 3, p. 311-320.
- Madureira, S. (1996). *A materialidade fônica, os efeitos de sentido e os papéis do falante*. *Delta*. São Paulo, SP, Brasil.
- Madureira, S. *Sobre a Expressividade da Fala*. (2004). In: Kyrillos, L. *Expressividade*. Editora Revinter.
- Madureira, S. (2011). *The Investigation of Speech Expressivity*. In: H. Mello, A. Panunzi, T. Raso (Eds). (Org.). *Illocution, modality, attitude, information patterning and speech annotation*. Firenze University Press, 01, 101-118.
- Manguel, A. (2006). *Uma história da leitura*. *Companhia das letras*.
- Mira, W. A. & Schwanenflugel, P. J. (2013). *The impact of reading expressiveness on listening comprehension of storybooks by prekindergarten children*. Language, Speech and Hearing Services in Schools.
- Morais, F. A. R. (2010). *Expressividade na locução comercial radiofônica: análise dos efeitos de uma proposta de intervenção fonoaudiológica*. Dissertação de Mestrado. São Paulo. Pontifícia Universidade de São Paulo.

- Nedel, L. W., & Silveira, F. (2016). Os diferentes delineamentos de pesquisa e suas particularidades na terapia intensiva. *Rev Bras Ter Intens.*, 28(3):256-260. DOI: 10.5935/0103-507X.20160050
- Pastorello, L. M. (2010). *Leitura em voz alta e apropriação da linguagem escrita pela criança*. Tese. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.
- Patrini, M. de L. (2005). *A renovação do conto: emergência de uma prática oral*. Cortez.
- Real, D. C. A. *Literatura Infanto-juvenil em língua portuguesa como um dispositivo facilitador do processo de inclusão escolar*. Site: www.ufrgs.br/faced/pesquisa/nepie.
- Sapir, E. A. (1929) study in phonetic symbolism. *Journal of experimental psychology*, 12: 225-239.
- Scarpa, M. A. (2005). Criança e a prosódia: uma retrospectiva e novos desenvolvimentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 47:(1) e (2).
- Sheng, L & McGregor, K. K, XU, Y. (2003). Prosodic and lexical- syntactic aspects of the therapeutic register. *Prosodic and lexical-syntactic aspects of the therapeutic register. Clinical Linguistics and Phonetics*, 17, 355-363.
- Tozzo, A. P. T. (2017). *Leitura em voz alta: julgamento de crianças quanto aos parâmetros de expressividade oral utilizados pelo professor*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Vidal, M. (2013). *Literatura para crianças: uma abordagem sob a ótica popular Teias de experiências: reflexões sobre a formação de contadores de histórias*. Ana Luísa de Mattos Masset Lacombe (Org). São Paulo: CSMB.
- Viola I. C. (2006). *O gesto vocal: a arquitetura de um ato teatral*. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. SP. Brasil.
- Viola I. C, Ghirardi, A. C. A. M, Ferreira, L. P. (2011). Expressividade no rádio: a prática fonoaudiológica em questão. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.* 16
- Viola, I. C. & Ferreira, L. P. (2016). *Sonoridades. Dez Tópicos Sobre Expressividade Oral para o Fonoaudiólogo: uma Proposta de Debate*. E-book.
- Zappone, M. H. Y. (2004). *Estética da Recepção*. IN: Bonnici, T, Zolin, L. O. *Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá. UEM.
- Zappone, M. H. Y. (2016). *Letramento, leitura literária e escola*. In: 1º Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 4º Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, Maringá.
- Zilberman, R. (1985). *A Literatura Infantil na Escola*. (5a ed.), *Rev. Ampl.*
- Zumthor, P. (2007). *Performance, recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. Cosac Naify.