A contribuição dos gestos para a comunicação entre professor e aprendizes nas interações em inglês (L2)

Felipe Santos dos Reis[1]

Resumo: Este estudo tenciona mapear o uso de gestos por parte de um professor de inglês durante uma atividade no contexto de uma escola de idiomas da cidade de Campina Grande – PB. A análise focalizará uma atividade de produção oral conduzida no início de uma aula dada numa turma de inglês como L2 de nível intermediário, a qual foi registrada em audiovisual através de uma filmadora digital portátil. Os resultados obtidos aqui indicam que, além de evidenciarem aspectos dos processos mentais internos do participante investigado, os gestos contribuem para a comunicação entre professor e aprendizes nas interações em inglês.
Palavras-chave: Multimodalidade. Fala. Gestos. Professor de Inglês.

Abstract: This study aims at mapping the use of gestures by a teacher of English during an activity in the context of a language school in the city of Campina Grande – PB. The analysis will focus on a speaking activity conducted at the beginning of an English as an L2 class given to intermediate learners, which was recorded through a portable digital camcorder. The results obtained here indicate that, in addition to revealing aspects of the participant's internal mental processes, the gestures contribute to the communication between the teacher and learners in interactions using English.
Keywords: Multimodality. Speech. Gestures. Teacher of English.

Resumen: Este estudio tiene la intención de dar cuenta del uso de gestos por un profesor de inglés durante una actividad en el contexto de una escuela de idiomas en la ciudad de Campina Grande – PB. El análisis se centra en una actividad de producción oral realizada al comienzo de una lección dada en una clase de inglés como una L2 de nivel intermedio, que fue grabada en el audiovisual a través de una cámara de vídeo digital. Los resultados indican que, además de resaltar aspectos de

[1] Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada. https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR.

los procesos mentales internos, gestos contribuyen a la comunicación entre profesor y estudiantes en las interacciones en inglés.
Palabras clave: Multimodalidad. Discurso. Gestos. Profesor de Inglés.

Introdução

Os gestos são fenômenos amplamente observáveis na fala dos seres humanos. Esses movimentos realizados pelas mãos e pelos braços são tão ubíquos que ocorrem na fala independentemente de uma gama de fatores que exercem influência na língua, incluindo, por exemplo: (1) a cultura à qual pertençam os indivíduos engajados na comunicação; (2) a natureza da tarefa comunicativa realizada; (3) a idade; (4) o sexo; (5) a escolaridade; e (6) a classe social. De fato, Goldin-Meadow e Alibali (2013, p. 258) destacam que "[f]alantes em todas as culturas gesticulam enquanto falam" (tradução nossa). Consequentemente, não importa qual seja a cultura dos indivíduos, sua idade, seu nível de escolaridade ou sua classe social, seu sexo e/ou gênero, ou a circunstância sob a qual sua fala esteja sendo produzida: os falantes gesticulam invariavelmente. Assim sendo, McNeill (2000, p. 1) qualifica os gestos como onipresentes, tendo em vista que, segundo o autor, "[s]e você assiste a uma pessoa falando, em quase todas as línguas e sob quase todas as circunstâncias, você verá o que aparenta ser uma compulsão para movimentar as mãos e os braços em conjunção com a fala" (tradução nossa). Goldin-Meadow (1999) ainda enfatiza que os gestos possuem uma articulação tão imbricada com a comunicação, de modo geral, que são produzidos até mesmo por indivíduos portadores de deficiência visual congênita, os quais nunca viram ninguém gesticulando.

Partindo dessa relação estreita que os gestos mantêm com a fala, a qual tem sido comentada há pelo menos 2.000 anos em diversas áreas do conhecimento (GOLDIN-MEADOW, 1999), um número crescente de estudiosos da linguagem tem demonstrado interesse na investigação científica dos gestos, a exemplo de Bavelas e Healing (2013), Cavalcante (2012), Goldin-Meadow (1999), Goldin-Meadow e Alibali (2013), Kendon (1982, 2000, 2004, 2009), McNeill (1992, 2000, 2005), para citar apenas alguns. Os estudos conduzidos por esses investigadores buscam, grosso modo, explicar os diferentes tipos, usos e papéis dos gestos, bem como suas propriedades e sua articulação com a língua e com a mente. Contudo, Kendon (2000) esclarece que esse interesse chegou a ser deveras reduzido e até mesmo negligenciado no âmbito dos estudos linguísticos:

> Apesar disso, pouco na forma de uma investigação dos gestos a partir de uma perspectiva linguística foi realizado, e com a reorientação da linguística que ocorreu sob a influência de Chomsky, que a transformou em uma espécie de "ciência mental", entre os interessados em língua, o gesto aparentou desaparecer por completo como um tópico de investigação (KENDON, 1982). No entanto, de modo bastante curioso, é realmente como uma consequência de a linguística ter chegado a ser definida como um tipo de ciência mental, o que levou diretamente ao desenvolvimento de estudos dos processos cognitivos, que temos a situação que vemos hoje, em que o gesto está mais uma vez sendo investigado com bastante vigor por aqueles com um interesse na linguagem (KENDON, 2000, p. 49, tradução nossa).

No contexto do Brasil, mais especificamente, os gestos têm recebido especial atenção nos estudos com foco na área de aquisição da linguagem (cf. CAVALCANTE, 2012; DA FONTE, 2014; FONTE et al., 2014; MORI, 1994; PEREIRA, 1989; SANTANA et al., 2008). Desta forma, partindo da observação de Santana et al. (2008, p. 1) de que "[a] discussão sobre a relação entre gesto e língua, embora não seja recente,

ainda pode ser considerada insuficiente", a pesquisa descrita aqui almeja contribuir com dados empíricos para o debate acerca da inter-relação entre gesto e língua. Para tanto, conjecturamos que resultados mais frutíferos possam ser alcançados deixando de lado concepções de língua que a enxerguem através de uma perspectiva monomodal, as quais focalizam sobremaneira sua modalidade oral, em detrimento de outras modalidades, a exemplo da visual. Portanto, a discussão promovida aqui concebe a língua como um fenômeno multimodal e, com isso, entende a fala como um conjunto indissociável caraterizado pela integração entre os sinais acústicos (padrões de vocalização e entonação, pausas e ritmicidades) e a modalidade cinética (movimentos dos olhos, das pálpebras, das sobrancelhas, da boca, e os padrões de ação por parte da cabeça e das mãos) (KENDON, 2009).

Partindo-se do pressuposto de que a fala constitui uma matriz gestuo-vocal, a investigação aqui proposta tenciona focalizar a fala de um professor de inglês durante uma atividade de produção oral conduzida no início de uma aula ministrada para aprendizes intermediários, a fim de mapear aspectos linguísticos de natureza visual que são produzidos pelo sujeito-professor nas interações com os aprendizes em L2[2]. Convém observarmos que os diversos usos do inglês no mundo globalizado impulsionaram o surgimento de uma pletora de nomenclaturas que vêm sendo utilizadas nos estudos linguísticos a fim de classificar o idioma através da ênfase em seus aspectos plurais e funcionais, ao invés de rotulá-lo em termos de variedades geográficas. Assim, a expressão *inglês como...* passou a ser utilizada na literatura

[2] De acordo com Stern (1991, p. 11), "[o] conceito de L2 ('língua não nativa', 'segunda língua', 'língua estrangeira') implica a disponibilidade prévia para o indivíduo de uma L1, em outras palavras, um tipo de bilinguismo".

como uma forma alternativa a designações que sugerem uma variedade de inglês homogênea, tal qual *inglês internacional*, por exemplo (ERLING, 2005). Vários teóricos, portanto, passaram a se posicionar diante de um rótulo, em detrimento de outros. Considerando a constatação de que o inglês não é a língua nativa (L1) dos aprendizes investigados e de que o idioma não possui estatuto legal no território nacional, será adotada a nomenclatura *inglês como L2* com referência ao ensino e/ou à aprendizagem da língua inglesa no contexto deste estudo.

Diante de todas essas observações, nossa pesquisa almeja investigar como o uso dos gestos por parte de um professor de inglês como L2 de uma escola de idiomas da cidade de Campina Grande (PB) pode contribuir para a comunicação com aprendizes brasileiros nas interações em inglês. Levando-se em consideração o fato de que as estruturas linguísticas são sensíveis ao meio e, por conseguinte, são continuamente moldadas de acordo com as necessidades localizadas de expressão e comunicação (CHIAVEGATTO, 2009), tencionamos verificar como a tarefa de conduzir uma atividade para aprendizes brasileiros de inglês como L2 de nível intermediário influencia o uso dos gestos por parte do participante investigado.

O presente artigo está organizado em três partes principais, quais sejam: Revisão da Literatura; Metodologia; e Análise dos Dados. Inicialmente, serão discutidas as concepções de *interação* e de *fala* que servirão de base para a análise dos dados coletados. Na seção dedicada à Metodologia, serão fornecidas informações acera dos procedimentos adotados com vistas à condução da pesquisa de campo e à transcrição dos dados audiovisuais. Posteriormente, os dados coletados em sala de

aula serão analisados levando-se em conta os diferentes tipos de gestos utilizados pelo professor e a relação destes com a L2. Por fim, serão expostas as considerações finais.

A interação nos estudos linguísticos

Sendo definida como a "*comunicação* entre pessoas, particularmente quando estão negociando sentidos a fim de evitar quebras na comunicação" (ELLIS, 1999 apud XU, 2010, p. 68, grifo nosso), o debate promovido aqui iniciará com um panorama histórico acerca da introdução do conceito de *interação* nos estudos linguísticos. A importância de tal noção para o nosso estudo pode ser explicada com base em duas justificativas principais. Primeiramente, partindo da premissa de que os gestos são considerados como uma parte integrante da comunicação (GOLDIN-MEADOW; ALIBALI, 2013) e de que sua ocorrência está relacionada, sobretudo, à produção da fala, entendemos que a interação, por ser uma forma básica de comunicação interpessoal, corresponde a uma fonte deveras rica de dados verbais, sejam estes orais e/ou visuais. Com efeito, o segundo argumento que justifica nossa discussão acerca da interação nos estudos linguísticos abarca precisamente o fato de que os dados que compõem nosso *corpus* de análise foram capturados a partir de uma situação envolvendo a interação entre um professor de inglês como L2 e os aprendizes de sua turma.

De acordo com Kendon (2009), a interação humana é caracterizada por aspectos que vão desde movimentos faciais e sensibilidade à orientação e direção do olhar, até aspectos de orientação e de postura do comportamento interacional, os quais são mediados

por um aparelho anatômico que possibilita uma extrema rapidez e sutileza na interação copresente. O autor defende que "[o]s seres humanos têm, assim, adaptações físicas e fisiológicas que tornam possíveis *interações* muito complexas e sutis" (KENDON, 2009, p. 360). Tal asseveração não poderia, de fato, ser devidamente compreendida sem uma reflexão mais embasada sobre o que seja *interação*, bem como sobre sua relevância não só para o processo de construção e aquisição do conhecimento, mas também para a própria ciência linguística. Desta forma, a fim de aprofundarmos nosso debate sobre o papel dos gestos na interação humana, promoveremos uma incursão teórica que remonta ao final da década de 1920, por ocasião das primeiras abordagens científicas sobre a interação, por parte do filósofo russo Mikhail Bakhtin, como sendo uma realidade crucial aos estudos sobre a linguagem. Posteriormente, abordaremos também as contribuições de Vygotsky e Bronckart (1999) para os estudos linguísticos.

Baseando-se na premissa de que a palavra se comporta como uma interface entre o usuário que a profere e aquele a quem é direcionada, Bakhtin (1997 [1929]) conseguiu perceber, ainda no final da década de 1920, que a língua é, na verdade, organizada a partir "do fenômeno social da *interação verbal*" (BAKHTIN, 1997, p. 123, grifo do autor), e, justamente por essa razão, o autor considera fundamental que os estudiosos da linguagem levem em consideração a natureza social da comunicação verbal. Tal postura diante da linguagem se configurou como uma ruptura com duas orientações do pensamento filosófico-linguístico vigentes na época, quais sejam: (1) o subjetivismo individualista, corrente esta que preconizava a enunciação como um ato unicamente individual, resultante de uma expressão da consciência

do indivíduo; e (2) o objetivismo abstrato, que enxergava a língua como uma realidade independente de qualquer ação individual, se configurando, pois, como um fenômeno normativo para os indivíduos, cujas intenções não exerceriam influência alguma sobre esse sistema abstrato de formas linguísticas. Bakhtin (1997) critica tal dicotomia, propondo uma visão dialógica da linguagem, uma vez que, para ele, "a atividade mental do sujeito constitui [...] um território social" (BAKHTIN, 1997, p. 117) e, sendo assim, a comunicação verbal envolve não só um locutor, mas também um destinatário, mesmo que virtual.

Concomitantemente aos debates promovidos por Bakhtin sobre o caráter social intrínseco à comunicação verbal humana, um teórico bielo-russo também começava a abordar, ainda que através de um viés distinto, a questão da interação em seus estudos na área da psicologia: Lev Vygotsky. Através de uma análise das principais vertentes que compunham a disciplina na época, Vygotsky passou a questionar o quadro epistemológico da psicologia, propondo um programa teórico e metodológico que foi fundamental para o estabelecimento de uma escola da disciplina que pudesse dar conta da dualidade físico-psíquica dos fatos analisáveis nos seres humanos, dualismo este que, para o teórico, se configurava como uma problemática, uma vez que negligenciava as interações físico-psíquicas, fazendo com que o foco das correntes então (e algumas ainda hoje) vigentes recaíssem, por um lado, meramente sobre o aspecto fisiológico, como no caso das vertentes de base reflexológica ou behaviorista, ou apenas sobre o componente psíquico, a exemplo da psicologia de inspiração fenomenológica, psicanalítica ou cognitivista (BRONCKART, 1999). Diante de tal estado de coisas, i.e., de uma ciência psicológica fundamentada numa epistemologia dualista, a qual trata o físico e o

psíquico como duas substâncias diferentes e independentes, Vygotsky propôs uma epistemologia monista para a psicologia, defendendo, pois, que o físico e o psíquico devessem ser concebidos como duas das múltiplas propriedades de uma substância material ativa, constitutiva da natureza e do universo, sendo essas duas propriedades as únicas acessíveis à inteligência humana. Tal posicionamento acarretou implicações consideráveis às ciências humanas, sendo a mais relevante, para os fins do presente estudo, o olhar que passou a ser lançado sobre o aspecto sócio-histórico do meio.

Apesar da valiosa discussão promovida por Vygotsky, sua obra permaneceu olvidada durante décadas, tendo sido redescoberta somente a partir dos anos 1960, quando passou a ser traduzida e amplamente disseminada no Ocidente. A partir de então, as ideias vygotskyanas passaram a contribuir de forma mais incisiva para uma reformulação teórica e empírica de várias áreas da psicologia[3], além de servirem de base para o desenvolvimento de novas abordagens de estudos linguísticos, as quais emergiram em oposição à pletora de correntes do cognitivismo.

Diante dessa breve exposição acerca da interação, recorreremos agora à conceituação fornecida por Bronckart (1999) do que seja *interacionismo social*, a fim de concluirmos a discussão aqui proposta:

> A expressão *interacionismo social* designa uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. Mesmo com a especificidade dos questionamentos disciplinares particulares e com as variantes de ênfase teórica ou de orientação metodológica, essas correntes têm em comum o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico

[3] Para uma listagem das escolas e dos teóricos que sofreram influência da teoria vygotskyana, principalmente a partir da década de 1960, vide Bronckart (1999).

> de *socialização*, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos *instrumentos semióticos* (BRONCKART, 1999, p. 21, grifos do autor).

Como é possível perceber a partir da conceituação formulada por Bronckart (1999) para *interacionismo social*, o processo histórico de socialização foi e tem sido possibilitado pelo uso de signos. É possível perceber, portanto, que, para Bronckart (1999), a socialização é uma consequência do surgimento e do desenvolvimento de instrumentos semióticos. Contrariamente, Tomasello (2008) defende que há uma infraestrutura cognitiva que possibilita a linguagem, na medida em que, segundo esse autor, "a língua não é o meio pelo qual a comunicação cooperativa humana é possibilitada". Assim, é a presença dessa infraestrutura cognitiva preconizada por Tomasello (2008) que possibilita a língua. A socialização, portanto, não seria resultante dos sistemas semióticos, mas, sim, da própria infraestrutura cognitiva dos seres humanos responsável pela comunicação cooperativa.

Independentemente do posicionamento teórico de Bronckart (1999) quanto à precedência dos instrumentos semióticos em relação à socialização, é importante perceber que os sistemas linguísticos operam em termos de uma relação com o outro. Com efeito, segundo Kendon (2009, p. 358, grifo nosso), "[o] aspecto da linguagem como um sistema de comunicação que o distingue de todos os outros é a capacidade de proporcionar que alguém se refira às coisas, represente-as, nomeie-as, *para os outros*". De acordo com Kendon (2009), Tomasello (2008) supõe que essa representação ou referência era feita no início de nossa história filogenética por meio de uma espécie de pantomima, cujo conceito será abordado na seção seguinte.

Tendo sido estabelecida a perspectiva através da qual a interação humana é concebida neste trabalho, dedicar-nos-emos doravante à concepção de fala que subjaz toda nossa discussão.

A fala como uma matriz gestuo-vocal

Conceber a fala como uma matriz gestuo-vocal requer adotar uma perspectiva multimodal para entender o funcionamento da linguagem, a fim de que seja possível não apenas o reconhecimento dos aspectos cinéticos da comunicação, mas também sua investigação a partir de seu *status* linguístico. Tal posicionamento diante da gesticulação na comunicação verbal humana tem uma história recente nos estudos linguísticos, como observa Kendon (2009, p. 364, tradução nossa):

> Por muito tempo, a única modalidade que se pensava ter a língua era a 'fala' (a língua escrita era uma mera forma derivada, de pouco interesse linguístico), mas, desde o reconhecimento do status linguístico das línguas de sinais (começando na década de 1970), tornou-se amplamente aceito que se pode ter uma língua tanto na modalidade da fala quanto da cinética.

Kendon (2009) ainda destaca que a língua investigada pelos estudos linguísticos diz respeito àquela que pode ser escrita, de tal modo que os aspectos da atividade de produção do enunciado que não podem ser acomodados pela tecnologia da escrita tendem a ser vistos como periféricos (KENDON, 2009). Contudo, ao discutir as teorias de origem da língua, sobretudo a teoria designada *primeiro os gestos*, o autor preconiza uma abordagem considerada por ele "muito melhor" (KENDON, 2009, p. 363, tradução nossa):

> Uma abordagem muito melhor, parece-me, e que leva em consideração como as declarações são realmente produzidas em falantes modernos, seria começar com a suposição de que

> a transição para expressões referenciais ou semelhantes à língua envolveu mãos e corpo, rosto e voz e boca, todos juntos, como um conjunto integrado.

Como é possível perceber, Kendon (2009, p. 362) não concorda com a hipótese de que a língua tenha sido primeiramente desenvolvida na forma gestual para, em seguida, eventualmente mudar para a fala. Aqueles que defendem a teoria de *primeiro os gestos*, a exemplo de Tomasello (2008), apontam algumas vantagens que poderiam ter possibilitado essa mudança do gesto para a fala, incluindo o fato de que a fala libera as mãos para outras atividades enquanto se está falando, bem como permite a comunicação em distâncias mais longas e em florestas densas ou no escuro (KENDON, 2009). Kendon (2009), no entanto, enfatiza que essas vantagens associadas à fala não podem ser tomadas como razões para explicar a mudança que teria havido da sinalização para a fala, haja vista não serem consistentes com o pensamento evolucionário moderno. O autor sugere, portanto, que "o estado 'natural' da língua falada é um *conjunto fala-cinese* e, devemos supor, esse tem sido sempre o caso" (KENDON, 2009, p. 365, grifo do autor).

Kendon (2009) enfatiza a importância dos gestos, propondo que foi o conjunto de movimentos da boca e das mãos por parte de ancestrais primatas com vistas à alimentação que passou pela exaptação para o que eventualmente se tornou comunicação referencial e simbólica. Em outras palavras, o teórico defende a hipótese de que a fala teria surgido a partir de uma adaptação biológica das atividades de manipulação das mãos em apreender os alimentos e levá-los até a boca e desta, por sua vez, em ingeri-los e mastigá-los (MACNEILAGE, 2008; KENDON, 2009), uma vez que, segundo Kendon (2009, p. 366,

tradução nossa), "na linha que conduz ao *Homo*, as ações das mãos e da boca têm estado sempre em coordenação".

Diante do exposto, considerando a coordenação das ações das mãos e da boca para a fala, resta-nos agora entender os diferentes tipos de gesticulações e suas características. Para tanto, lançaremos mão da classificação proposta por McNeill (1992) para os diferentes tipos de gestos. Convém ressaltar que a categorização dos gestos, tal como mostrada no Quadro 1, foi alcançada através de uma reformulação da proposta de Kendon (1982) feita por McNeill (1992), que, além de propor designá-la *Contínuo de Kendon* – em homenagem ao autor que deu o primeiro passo na classificação dos gestos –, sugeriu também comparar os diferentes tipos de gestos entre si com base nas relações que esses aspectos cinéticos mantêm com quatro domínios, quais sejam: a fala, as propriedades linguísticas, as convenções e o caráter semiótico. Cada uma dessas relações entre os gestos e os quatro supramencionados domínios está representada no Quadro 1 por meio dos Contínuos 1, 2, 3 e 4, respectivamente:

Quadro 1 – Classificação dos Gestos pelo Contínuo de Kendon (1982)

	Gesticulação	**Pantomima**	**Gesto Emblemático**
Contínuo 1	Presença obrigatória da fala	Ausência da fala	Presença opcional da fala
Contínuo 2	Ausência de propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas
Contínuo 3	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencional
Contínuo 4	Global e sintética	Global e analítica	Segmentado e sintético

Fonte: McNeill (2000)

Como é possível perceber no Quadro 1, três tipos de gesto foram considerados: gesticulação, pantomima e gesto emblemático. Convém destacar, entretanto, que o Contínuo de Kendon compreende ainda as línguas de sinais, as quais se encontram representadas na extremidade

mais distante da coluna de contínuos. Eis o contínuo inicialmente proposto por Kendon (1982), composto por quatro tipos de gestos:

Gesticulações → Pantomimas → Emblemas → Línguas de Sinais

A fim de tecermos comentários mais específicos acerca do Quadro 1, faz-se necessário definirmos os três tipos de gestos considerados, i.e., gesticulações, pantomimas e emblemas. No que concerne à gesticulação, McNeill (2006, p. 1, tradução nossa) a define como um "movimento que incorpora um significado relacionável com a fala que o acompanha". A partir de tal conceituação, é possível entender a presença obrigatória da fala no uso da gesticulação, como mostra o Contínuo 1. O autor ainda explica que a gesticulação é o tipo de gesto mais frequente no uso diário da língua, compreendendo diversas formas e variantes. Ainda segundo McNeill:

> Mesmo que a gesticulação seja apenas um ponto no Continuum, em contação de histórias, em descrições de espaço, em discurso acadêmico (incluindo palestras preparadas) e em conversas, a gesticulação é o tipo de gesto esmagador – 99% de todos os gestos – e é o gesto que oferece a maior penetração na língua em si (MCNEILL, 2014, p. 1).

Gesticulações são feitas especialmente com os braços e as mãos, mas não estão restritas a esses membros apenas: a cabeça, bem como as pernas e os pés podem apresentar movimentações semelhantes às dos gestos com mãos e braços (MCNEILL, 2006). Já as pantomimas, por sua vez, dizem respeito a um gesto ou a uma sequência de gestos que transmite uma linha narrativa, funcionando como uma simulação de uma ação ou de uma sequência de ações. De acordo com McNeill (2006), as pantomimas são produzidas sem que haja a presença da fala, o que as diferencia das gesticulações, que ocorrem sempre juntamente com a fala. Gestos emblemáticos, emblemas ou gestos citáveis, por fim,

se referem àqueles sinais convencionalizados em uma dada cultura, a exemplo do sinal de *legal* ou *positivo*, feito com a mão fechada e o polegar erguido. Os gestos emblemáticos podem vir acompanhados ou não da fala. Com efeito, diferentemente das gesticulações e das pantomimas, os gestos emblemáticos apresentam algumas propriedades linguísticas, além de serem "parcialmente convencionais" e "segmentados", cujos conceitos começarão a ser discutidos doravante.

O termo *convenção* é usado no Contínuo de Kendon para indicar "que as formas e os sentidos dos gestos vão ao encontro de algum tipo de padrão de grupo socialmente constituído" (MCNEILL, 2000, p. 4). Assim, os gestos emblemáticos, por serem parcialmente convencionais, apresentam convenções que direcionam os movimentos dos usuários ao produzi-los. O exemplo supramencionado de gesto emblemático que indica aprovação só pode ser realizado com o levantamento do dedo polegar. De fato, o levantamento do dedo indicador, por exemplo, implicaria outro emblema usado para indicar presença no contexto de interações em sala de aula, ao passo que o levantamento do dedo médio, por sua vez, acarretaria outro gesto emblemático bastante rude.

No que se refere à relação dos diferentes tipos de gestos com o caráter semiótico, o termo *global* é usado para indicar que o significado das gesticulações e das pantomimas não pode ser traçado com base no uso desses gestos em si, mas, sim, no contexto em que estes ocorrem. Assim sendo, tanto as gesticulações quanto as pantomimas têm seu sentido relacionado ao contexto global em que estão sendo produzidas. No que concerne à classificação dos gestos emblemáticos como sendo "segmentados", temos a questão dos segmentos que devem estar presentes para que determinado gesto emblemático seja compreendido,

de modo semelhante ao mapeamento segmentado que ocorre na modalidade acústica da fala, em que palavras ou segmentos – os quais se caracterizam por serem autonomamente significativos – são organizados de acordo com uma sintaxe padrão (MCNEILL, 2000). Assim, tomando como exemplo o sinal de *OK*, podemos inferir que, a fim de que seja compreendido como tal, é necessário um segmento crucial, i.e., o contato entre o dedo indicador e o polegar. Já a simulação da ação de voar, ao contrário, poderia ser representada pela palma da mão com os dedos abertos ou com os dedos fechados, por exemplo. Deste modo, as pantomimas são consideradas globais, pois não há um segmento crucial específico, seja por parte dos dedos ou da própria mão, que determine a simulação de um voo ou de quaisquer outras ações, a propósito. De acordo com Loehr (2004), a relação global/segmentado é usada para classificar a forma como o significado é interpretado (através de uma abordagem *top-down* ou *bottom-up*, i.e., global ou segmentado, respectivamente).

Já o termo *sintético* indica que o significado do gesto pode variar de acordo com seu uso no fluxo da fala, não apresentando, portanto, um significado autônomo e invariável, mas, sim, significados distintos, de tal modo que uma única forma simbólica pode apresentar diferentes sentidos. Em contraste, o termo *analítico* implica que um símbolo teria um significado específico a ele associado. Convém ressaltar que a classificação das pantomimas como sendo analíticas pode ser considerada incerta, de acordo com McNeill (2000), tendo em vista que a falta de definição para esse tipo de gesto dificulta tal atribuição. A relação sintético/analítico, com isso, põe em evidência a forma como o significado é distribuído pelos símbolos (LOEHR, 2004).

Metodologia

Os dados que serão analisados aqui foram obtidos por meio da gravação em audiovisual de uma atividade de produção oral conduzida no início de uma aula de inglês como L2 ministrada por um professor brasileiro[4] numa turma de aprendizes intermediários[5] composta por 12 alunos, cujas idades variam entre 16 e 33 anos, no contexto de uma escola de idiomas da cidade de Campina Grande – PB. O instrumento utilizado para registrar a aula diz respeito a uma filmadora portátil Kodak PlaySport Zx3. Só estavam presentes em sala 10 dos 12 alunos da turma, sendo sete do sexo masculino e três do sexo feminino. O professor e os alunos estavam dispostos na sala de aula conforme o esquema apresentado na Figura 1:

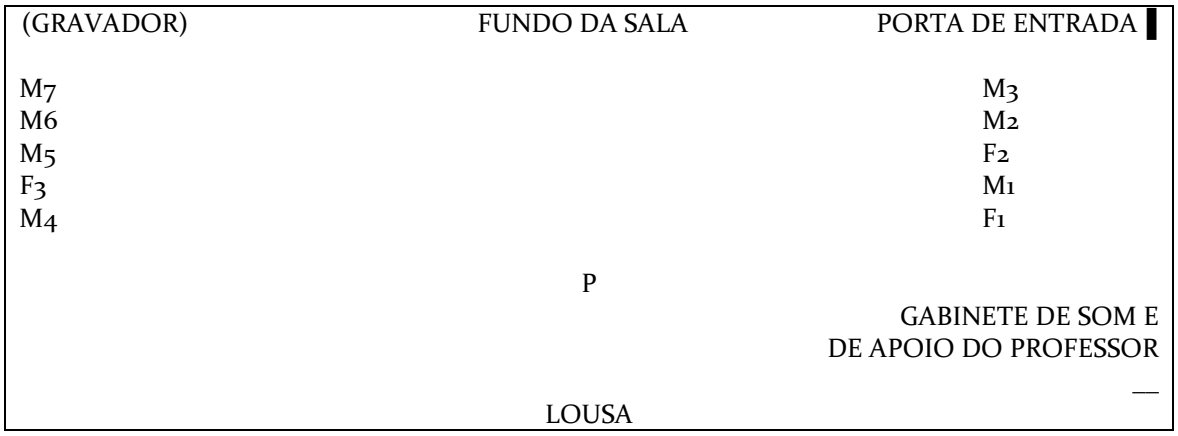

Figura 1 – Organização da Sala de Aula
Fonte: Elaborada pelo autor

Com vistas à transcrição dos dados registrados em audiovisual, foi utilizado um *software* que tem sido amplamente adotado por linguistas

[4] Convém ressaltar que o professor investigado neste estudo diz respeito ao próprio investigador. As gravações das aulas foram inicialmente feitas com vistas à investigação do(s) modelo(s) de pronúncia adotado(s) pelo professor em suas aulas de inglês como L2.

[5] Os níveis, tais como hierarquizados pela escola para as turmas de inglês, são os seguintes: Basic I, Basic II, Intermediate I, Intermediate II, Advanced I, Advanced II, Upper I, Upper II, Fluency I, Fluency II, Master I e Master II. A turma cuja aula está sendo investigada aqui corresponde ao nível Intermediate II, que abarca, de modo geral, aprendizes com dois anos de estudo do inglês.

com interesse na investigação dos gestos: *EUDICO Linguistic Annotator* (doravante, ELAN). Dentre as diversas vantagens proporcionadas por esse *software*, Bezerra et al. (2016), em sua explicação acerca do programa, destacam que:

> Com ele, é possível criar anotações, editar textos, visualizar vídeos, realizar anotações através de dados de áudio e vídeo, simultaneamente. O ELAN, além das vantagens já apresentadas, é um *software* livre, como dito na introdução, que permite uma análise linguística completa, podendo englobar, além da fala, transcrições de gestos, olhar, expressão facial, entre outros, promovendo, assim, uma análise dos elementos multimodais. É por esse *design* de anotação da linguagem e de outros elementos multimodais (gestos, olhar, expressão corporal e facial), concomitantemente, que o *software* é atrativo às pesquisas, pois possibilita amplas observações no âmbito verbal, não verbal e contextual (BEZERRA et al., 2016, p. 81-82).

Como é possível observar a partir das explicações fornecidas pelas pesquisadoras com enfoque multimodal, o ELAN permite organizar os dados audiovisuais de modo que seja possível identificar diversos elementos multimodais. No caso da presente pesquisa, os elementos focalizados incluem: os acústicos, que foram transcritos ortograficamente, sobretudo, em trilhas com foco nas vozes dos participantes; e os gestuais, que foram descritos em trilhas destinadas aos elementos visuais observados nas falas dos participantes presentes na gravação selecionada para a análise.

Os participantes, i.e., professor e aprendizes, são indicados seguindo convenções para transcrição baseadas em Allwright e Bailey (1991)[6]. Além da notação proposta por Allwright e Bailey (1991), foram utilizados também outros símbolos no tratamento dos dados,

[6] Os símbolos usados na análise são os seguintes: P = Professor; M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7 = Alunos identificados; M = Aluno não identificado; F1, F2 = Alunas identificadas; F = Aluna não identificada; e LLL = Alunos em coro.

obedecendo às regras estabelecidas pelo "Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta" (Projeto NURC), tal como apresentado por Dionísio (2006)[7].

Análise dos dados

Antes de analisarmos os diferentes tipos de gestos usados pelo professor, convém observarmos o Quadro 2, que apresenta uma quantificação dos dados de gesticulação referentes aos 5 minutos e 33 segundos iniciais de sua aula, correspondendo ao tempo de duração da atividade de produção oral analisada aqui:

Quadro 2 – Quantificação dos tipos de gestos usados pelo professor de inglês

Tipos de Gestos	**Gesticulação**	**Pantomimas**	**Gestos Emblemáticos**
Quantidade	21	6	7

Fonte: Elaborado pelo autor

O professor inicia a aula revisando advérbios de frequência do inglês. Para tanto, o participante fornece o modelo para a pronúncia dos advérbios e exibe seus correlatos ortográficos em filetes de papel contendo as palavras *always*, *usually*, *often*, *don't often*, *hardly ever* e *never*. Em seguida, o professor pede para que seus alunos repitam o modelo de pronúncia por ele fornecido. No trecho que focalizaremos mais à frente, o professor utilizou três gestos emblemáticos como forma de indicar aprovação aos aprendizes.

Os quatro tipos de gesto utilizados inicialmente pelo professor equivalem ao emblema que sinaliza *legal* ou *positivo*, produzido com o

[7] Os símbolos adicionais são: MAIÚSCULA (ênfase); **:** (alongamento de sons); **?** (interrogação); **-** (silabação); **/** (truncamento de palavras ou desvios sintáticos); (( )) (comentários do transcritor); e [ ]: produção oral concomitante à produção gestual.

polegar erguido. Como visto anteriormente, a presença da modalidade oral é opcional no uso de gestos emblemáticos, na medida em que a fala pode estar presente ou ausente. No uso de um desses quatro emblemas iniciais, não houve produção de fala pelo professor. Por outro lado, nos três outros usos do emblema para *legal*, o professor produziu oral e concomitantemente a interjeição *good*, indicando aprovação, o que ratifica a classificação proposta por McNeill (1992), no que concerne mais exatamente à relação mantida entre esse tipo de gesto e a fala. Como McNeill (2000, p. 7) observa, "juntos, a fala e o gesto apresentam uma versão mais completa do significado que nenhum deles alcança por conta própria".

Vejamos o primeiro excerto, que contém três dos quatro gestos emblemáticos supramencionados, os quais ocorreram em sequência a partir dos 30 segundos da gravação de 5 minutos e 33 segundos:

Quadro 3 – Emblemas produzidos pelo Professor

Produção Gestual	Produção Vocal
O professor pega um filete de papel em cima do gabinete e cola na lousa o vocábulo *usually* do inglês.	
Ergue o polegar de sua mão direita, gesticulando o sinal de *legal* (emblema) e, ao mesmo tempo, anui com a cabeça.	P: USUALLY, repeat... USUALLY LLL: USUALLY P: U-SU-AL-LY... USUALLY LLL: USUALLY P: [good]
Ergue a cabeça após terminar de pronunciar o termo crucial.	((Após Colar outro filete de papel na lousa)) P: OFTEN
Anui com um movimento para baixo com a cabeça e gesticula o sinal de *legal* (emblema) com o polegar da mão direita erguido.	LLL: OFTEN P: [good] P: a::nd DON'T OFTEN LLL: DON'T OFTEN
Gesticula o sinal de *legal* (emblema), mesmo tendo se virado de costas para a turma para colar o filete de papel com o termo *hardly ever* na lousa.	

Fonte: Elaborado pelo autor

Como é possível perceber, o gesto emblemático com o polegar estendido para cima foi utilizado três vezes pelo professor para indicar

aprovação ou anuência para seus alunos, os quais foram solicitados a repetir os advérbios de frequência da língua inglesa. Assim, o uso de tal gesto emblemático na interação em inglês entre o professor e seus aprendizes revela uma reação que atende a uma expectativa amplamente compartilhada entre os aprendizes de modo geral, tendo em vista que uma das tarefas dos professores envolve exatamente a verificação da aprendizagem de seus alunos com vistas à aprovação. Desse modo, quando os alunos repetiam os advérbios de frequência pronunciando-os inteligivelmente, o professor imputava a si a tarefa de reconhecer e aprovar o desempenho fonético-fonológico dos aprendizes, considerando a natureza da interação em que esses participantes estão engajados.

Convém ainda ressaltar que um gesto produzido pelo professor relativo ao sinal emblemático de *legal* ocorreu enquanto o participante estava de costas para a turma, a fim de colar um filete de papel na lousa. Assim, considerando a ausência de um propósito imediato para o uso de tal emblema, que sequer chegou a ser percebido pelos aprendizes, poderíamos entendê-lo como uma evidência de um processamento mental interno, que pode ter sido realizado pelo professor de forma inconsciente. A hipótese de que esse gesto esteja, na realidade, revelando um processo mental pode ser ratificada não apenas pelo fato de que o participante gesticulou o emblema de costas para a turma, mas também pelo fato de não ter ocorrido concomitantemente à fala. Com efeito, em sua discussão acerca dos gestos icônicos, numa seção intitulada *leitura de mente*, McNeill (1992) esclarece que os gestos revelam aspectos dos processos mentais internos e dos pontos de vista em relação a eventos, quando estes não são articulados na fala:

> Pelo título desta seção, não me refiro a nada oculto: refiro-me à verdadeira leitura de mente. Refiro-me a perceber os gestos com que os falantes, sem querer, revelam aspectos de seus processos mentais internos e pontos de vista em relação a eventos quando estes não são articuladas na fala. Em gestos, somos capazes de ver a forma imagética das frases do falante. Esta forma imagética não é normalmente destinada para visualização pública, e o próprio ou a própria falante pode não ter consciência disso ou pensa que ela foi bem escondida; mas é visível para aqueles que olham para os gestos (MCNEILL, 1992, p. 109, tradução nossa).

Vejamos a seguir um excerto apresentando gestos de apontamento por parte do professor, aos 58 segundos, após ter colado seis filetes de papel na lousa para a revisão dos advérbios de frequência do inglês:

Quadro 4 – Apontamentos feitos pelo Professor

Produção Gestual	Produção Vocal
Com a mão direita aberta, o professor movimenta-a de cima para baixo ao lado da extremidade esquerda da lousa para mostrar à turma os advérbios de frequência do inglês colados um abaixo do outro. Uso de emblema indicando aprovação ao pronunciar *OK*.	P: so [here] you have adverbs... of frequency... in English, [OK]?
Dá três batidas com a mão esquerda sobre o peito ao pronunciar *my*.	P: erm... at [my] house/ at my house I ALWAYS make the bed... here, I always make the bed, ok?

Fonte: Elaborado pelo autor

O trecho mostrado no Quadro 4 evidencia um apontamento por parte do professor, que utiliza a mão, ao invés do dedo indicador, como é convencionalizado no Brasil. Com efeito, ao descrever as gesticulações, os sinais e os emblemas do Contínuo de Kendon, McNeill (2000) esclarece que o apontamento requer atenção especial, pois, segundo o autor, esse gesto apresenta uma forma padronizada numa dada cultura. Nos EUA, por exemplo, o autor esclarece que a forma padrão do apontamento envolve o dedo indicador estendido e os outros curvados para a palma. McNeill (2000) ainda informa que, em outras

sociedades, o gesto de apontar pode ser feito com dois dedos estendidos ou com a mão inteira. O autor conclui que o apontamento feito com dois dedos estendidos ou com a mão inteira seria compreendido como tal nos EUA, na medida em que o gesto de apontar apresenta menos restrições que o sinal de OK, por exemplo.

Quanto às possíveis formas de apontamento, Kendon (2004) informa que:

> Gestos entendidos como apontamentos são comumente feitos com a mão, mas eles também podem ser feitos com a cabeça, por certos movimentos dos olhos, por lábios salientes [...], por um movimento do cotovelo, em algumas circunstâncias até com o pé (KENDON, 2004, p. 199, tradução nossa).

Com isso, vemos que, de fato, o professor fez gestos de apontamento ao evidenciar, com sua mão direita aberta movimentando de cima para baixo, os advérbios colados na lousa, bem como ao indicar, com batidas no peito, ser ele próprio o referente do pronome possessivo *my* (ou *minha*) em inglês. O trecho seguinte, apresentado no Quadro 5, teve início em 1 minuto e 48 segundos e apresenta três pantomimas utilizadas pelo professor concomitantemente à sua fala:

Quadro 5 – Uso de Pantomimas pelo Professor

Produção Gestual	Produção Vocal
Com a mão esquerda fechada, o professor faz movimentos circulares na altura do peito como se estivesse passando um ferro de passar invisível em sua própria camiseta (pantomima).	P: do you have any questions on this? IRON/ do you understand “iron”? OK, [yeah]...
Segura a manga direita de sua camisa com o dedo indicador e o polegar da mão esquerda.	P: a::nd wash the [CLOTHES]
Com a mão aberta, o professor faz três movimentos circulares pequenos, simulando a ação de lavar um prato, representado por sua outra mão segurando um pedaço de papel (pantomima).	P: wash the [DISHES]...

Fonte: Elaborado pelo autor

O trecho apresentado no Quadro 5 evidencia que as pantomimas simulando as ações de passar ferro e de lavar pratos foram utilizadas

pelo professor como uma estratégia para se fazer entendido na língua-alvo, levando-se em conta o fato de que o professor estava buscando saber se os alunos entendiam essas ações que ele havia dito fazer em sua casa. Convém tecermos alguns comentários em relação às pantomimas do professor nesse trecho.

Primeiramente, é importante ressaltar que as pantomimas produzidas pelo professor em tal contexto são acompanhadas pela fala. Como mencionado anteriormente, as pantomimas correspondem a gestos produzidos sem a presença de fala. Contudo, McNeill (2000) reconhece a falta de definição para esse tipo de gesto. Assim, embora os gestos do Quadro 5 tenham sido produzidos concomitantemente à fala, consideramos essas produções como sendo pantomimas, de fato, por duas razões. Primeiramente, poderíamos destacar o fato de que os gestos em questão simulam as ações de passar roupa e de levar pratos.

O segundo motivo que justifica nosso enquadramento dos dois gestos produzidos pelo professor como sendo pantomimas envolve o contexto mais geral da aula de inglês como L2. Na verdade, as pantomimas foram produzidas pelo participante como forma de confirmar a compreensão dos aprendizes acerca dos vocábulos *iron* e *wash the dishes*. Assim sendo, considerando as especificidades da interação na qual professor e os aprendizes estão inseridos, em que os indivíduos negociam sentidos a fim de prevenir quebras na comunicação, o uso de pantomimas acompanhadas pela produção oral atende a uma necessidade localizada de expressão e comunicação (CHIAVEGATTO, 2009).

Já no que concerne à gesticulação concomitante ao vocábulo *clothes*, não a consideramos uma pantomima, pois, ao invés de simular a ação de lavar roupas, o professor apenas chama a atenção dos alunos

para o vocábulo *clothes* ao segurar a manga direita de sua camisa com o dedo indicador e o polegar da mão esquerda. Mais uma vez, é possível perceber que o professor está buscando ser entendido, algo exigido pelas especificidades locais da interação em L2.

O Quadro 6 mostra um excerto que teve início em 1 minuto e 58 segundos e apresenta usos da forma considerada padrão do apontamento, i.e., com o dedo indicador estendido:

Quadro 6 – Apontamentos-Padrão produzidos pelo Professor

Produção Gestual	Produção Vocal
Aponta com os dedos indicadores das duas mãos para os alunos, de modo geral.	P: I want you now / [you] to do the same...
Aponta com os dedos indicadores das duas mãos para os alunos, de modo geral. Estende os dedos indicador e médio, indicando que a atividade a deve ser feita em pares. Aponta com os dedos indicadores das duas mãos para os alunos, de modo geral. Uso de emblema indicando aprovação ao perguntar "*OK*?".	P: I want [you] to... er, work in [pairs], ok? and say the activities you ALWAYS, you USUALLY, you OFTEN, DON'T OFTEN, HARDLY EVER and NEVER... do at [your] house, [OK]?

Fonte: Elaborado pelo autor

Como é possível observar, o sujeito professor aponta duas vezes para os aprendizes com os dedos indicadores das duas mãos concomitantemente à produção oral do pronome pessoal *you*, ou seja, o participante produz a forma de apontamento considerada padrão por McNeill (2000). Ainda nesse excerto, vemos que a gesticulação com os dedos indicador e médio estendidos é usada para enfatizar que a atividade por ele proposta deve ser feita em pares, ou seja, com *dois* alunos. Assim, o uso dessa gesticulação não apresenta uma redundância com o que está sendo expresso na fala, mas, sim, reforça a recomendação de como a atividade deve ser feita. O emblema

produzido com o polegar erguido e os outros dedos curvados para a palma da mão, cujo uso indica aprovação, foi mais uma vez usado concomitantemente à sua pergunta retórica utilizando *OK*.

O último excerto a ser discutido aqui também apresenta momentos em que o professor produz o gesto de apontamento com o indicador estendido. Além do apontamento, o professor ainda lança mão de emblemas. No que concerne ao contexto da interação mais especificamente, trata-se de um diálogo entre os participantes P e F1, em virtude de a aprendiz não ter entendido a maneira como deveria realizar a atividade proposta pelo professor para a turma. Este trecho mostra ainda o professor buscando verificar se os aprendizes haviam, de fato, entendido a maneira como a atividade oral proposta deveria ser realizada, tendo ele percebido que os aprendizes estavam em silêncio, ao invés de estarem engajados em diálogos com seus pares.

O trecho apresentado no Quadro 7 inicia aos 3 minutos e 46 segundos do vídeo:

Quadro 7 – Apontamentos e emblemas realizados pelo Professor

Produção Gestual	Produção Vocal
O professor cola, no quadro, o último filete de papel com a oração *feed the dog* ao lado do advérbio de frequência *never*.	
Ele se vira para a turma ao constatar que os aprendizes não estavam realizando a atividade em pares para dizer a frequência com que fazem tarefas domésticas. Ele ergue seus óculos com o dedo indicador da mão esquerda ao pronunciar *voices*.	P: OK, I don't hea:r your [voices]...
O participante se dirige a F1, M1 e F2, parando em frente ao trio.	
Apontamento do professor com os dedos indicadores das duas mãos para F1, M1 e F2.	P: do [you] understand the activity?

F1 balança a cabeça timidamente, indicando *não* (emblema).	
Faz o sinal de *legal*.	P: [yeah]? NO?
F1 balança a cabeça negativamente de novo (emblema). O professor, então, se vira para M4 e F2, sentados no início da outra fila.	F1: [no]... repeat, please.
Usando o dedo indicador da mão direita logo abaixo de seu queixo, o professor oscila rapidamente seu apontamento para M4 e F2. Faz o sinal de *legal*.	P: [you]... you understand the [activity]?
O professor balança horizontalmente seu dedo indicador da mão direita entre M5, M6 e M7. Faz o sinal de *legal*.	P: [you] understand the activity? M5: yeah... P: [yeah]? OK!

Fonte: Elaborado pelo autor

Como é possível perceber, os apontamentos feitos pelo participante nesse trecho ocorreram concomitantemente à produção oral do pronome pessoal de segunda pessoa *you* no contexto da seguinte pergunta (*do*) *you understand the activity?* (ou, em português, *você está entendendo a atividade?*). Ao responder negativamente, balançando a cabeça de um lado para o outro, F1 demonstra que, apesar de não ter compreendido as instruções de como realizar a atividade oral, entendeu a pergunta que lhe foi feita. O professor, então, faz uma pergunta retórica com o advérbio de negação do inglês *no*, suscitando uma confirmação por parte de F1, que pede para que ele repita o que fazer na tarefa. A resposta negativa por parte da aprendiz leva o participante a questionar se os outros aprendizes também não haviam compreendido.

Em se tratando de um diálogo em L2, faz-se oportuno explicar mais detalhadamente o termo *negociação*, mencionado na Introdução e que é comumente usado na área de Aquisição de Segunda Língua (ASL) com referência a uma forma específica de interação caracterizada pela percepção que os aprendizes podem ter acerca das lacunas entre seu

desempenho e as formas da L2, o que pode levar a ajustes no sistema de sua interlíngua (XU, 2010). Ainda segundo Xu (2010, p. 69):

> Durante a negociação, tanto os aprendizes quanto os interlocutores podem verificar a compreensibilidade de sua própria fala. Eles podem solicitar esclarecimento, confirmação ou reiteração do que os outros disseram, e podem modificar seus sons, suas estruturas e seu vocabulário em direção a uma compreensibilidade maior.

Como demonstrado no Quadro 7, há uma negociação de sentidos provocada pela aprendiz de inglês como L2 ao solicitar que o professor repita as instruções fornecidas anteriormente acerca da atividade a ser realizada. Essa solicitação evidencia que a compreensibilidade de F1 apresenta lacunas que a impediram de entender a fala do professor com as explicações. Além disso, o pedido de repetição por parte de F1 demonstra também que a aprendiz almeja alcançar um grau maior de compreensão. Assim sendo, o uso dos gestos durante o diálogo entre P e F1 reforça, por meio de imagens visuais e miméticas, a negociação de sentidos que permeia a produção oral nessa interação em L2, como forma de garantir a eficácia no compartilhamento da mensagem. Assim, coadunamos com a observação de McNeill (2000) acerca da não redundância das combinações entre fala e gesto, tendo em vista que "[d]e modo geral, fala e gestos podem expressar conjuntamente o mesmo significado central e destacar diferentes aspectos do mesmo" (MCNEILL, 2000, p. 7).

Considerações finais

Num recorte de 5 minutos e 33 segundos de duração de uma atividade, observamos o uso de 34 gestos por parte do professor

investigado na interação com aprendizes intermediários de inglês como L2. Consideramos que conceber a fala como uma matriz gestuo-vocal implica, de fato, uma forma mais abrangente e conciliadora de compreender a interação verbal humana. Com efeito, qualquer observação de como as pessoas falam umas com as outras, de como dialogam em situações espontâneas, poderia servir de evidência para a hipótese de Kendon (2009) de que a coordenação entre as ações das mãos e da boca tem sempre operado. Com base em tal hipótese, propomo-nos aqui a analisar a modalidade visual da fala de um professor de inglês durante a condução de uma atividade de produção oral, como forma de mapear os diferentes tipos de gestos utilizados pelo participante.

Como discutido anteriormente, o uso de gestos emblemáticos tanto para indicar aprovação quanto para realizar perguntas retóricas atende a uma necessidade localizada do tipo de interação na qual os sujeitos se encontram, haja vista uma das tarefas desse profissional consistir exatamente na aprovação dos alunos em face de seu desempenho na L2. Em outras palavras, é possível afirmar que, na dialogia professor-alunos, os aprendizes esperam sinais de aprovação por parte do professor, que os concede a partir do monitoramento do desempenho dos aprendizes.

O trecho inicial do Quadro 3 mostra o advérbio *usually* sendo repetido duas vezes pelos aprendizes, que, na primeira produção oral do termo crucial, apresentaram um desvio em relação às normas do inglês como L1. Assim, o professor repete o vocábulo, pronunciando mais lentamente suas sílabas, e depois pede que os aprendizes repitam mais uma vez para, só então, conceder aprovação. Além disso, foram

produzidos também gestos de apontamento, utilizados pelo professor tanto para se dirigir aos aprendizes quanto para lhes mostrar os referentes dos vocábulos "*here*" e "*my*", por exemplo, contribuindo, assim, para a comunicação, tendo em vista que o participante busca reforçar a compreensão dos aprendizes e, com isso, evitar quebras na comunicação.

A discussão dos dados empíricos coletados a partir de uma interação entre professor e aprendizes de inglês como L2 durante as instruções fornecidas pelo participante para a realização de uma atividade de prática oral revela que, muito além de servirem como evidência para processos mentais internos, os gestos contribuem para uma comunicação eficaz entre os falantes nas interações em L2, servindo como reforço para os sinais acústicos em meio à negociação de sentidos, que ocorre bastante comumente nesse tipo de interação.

Referências

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the Language Classroom*: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1997 [1929].

BAVELAS, J.; HEALING, S. Reconciling the effects of mutual visibility on gesturing: A review. *Gesture*, 13(1), 2013. p. 63–92.

BEZERRA, J. T. G. M. et al. *Softwares* de transcrição como auxílio para as pesquisas com enfoque multimodal no processo de aquisição da linguagem. *Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, v. 9, n. 1, 2016. p. 77-93.

BRONCKART, J. P. *Atividade de Linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CHIAVEGATTO, V. C. Introdução à linguística cognitiva. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009.

DA FONTE, R. F. L. Fluência/Disfluência e Gesticulação: compreendendo a aquisição da linguagem de uma criança cega. *Revista Intercâmbio*, v. XXIX, 2014. p. 202-217.

DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à linguística:* domínios e fronteiras, v. 2. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ELLIS, R. *Learning a second language through interaction*. Philadelphia, PA: John Benjamins, 1999.

ERLING, E. J. The many names of English: a discussion of the variety of labels given to the language in its worldwide role. *English Today*, Cambridge, v. 21, n. 1, 2005. p. 40-44.

FONTE, R. et al. A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões. In: BARROS, I. R. et al. (Org.). *Aquisição, desvios e práticas de linguagem*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. p. 11-26.

GOLDIN-MEADOW, S. The role of gesture in communication and thinking. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(11), 1999. p. 419-429.

GOLDIN-MEADOW, S.; ALIBALI, M. Gesture's role in speaking, learning, and creating language. *Annual Review of Psychology*, vol. 64, 2013. p. 257-283.

KENDON, A. The Study of Gesture: some remarks on its history. *Recherches sémiotiques/semiotic inquiry*, v. 2, 1982. p. 45-62.

_____. Language and Gesture: Unity or Duality? In: MCNEILL, D. (Ed.). *Language and Gesture*. Cambridge University Press: Cambridge, UK, 2000. p. 47-63.

_____. *Gesture*: Visible Action as Utterance. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. Language's matrix. *Gesture*, v. 9, n. 3, 2009. p. 355–372.

LOEHR, D. P. *Gesture and Intonation*. Ph.D. dissertation. Washington, DC: Georgetown University, 2004.

MACNEILAGE, P. F. *The Origin of Speech.* Oxford: Oxford University Press, 2008.

MCNEILL, D. *Hand and mind*: what gestures reveal about thought. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1992. p. 75-104.

_____. Introduction. In: MCNEILL, D. (ed.) *Language and Gesture*. Cambridge University Press, 2000.

_____. Gesture. In: HOGAN, P. C. (Ed.). *Cambridge encyclopedia of the language sciences*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2005. p. 344-346.

_____. Gesture: a psycholinguistic approach. In: BROWN, E.; ANDERSON, A. (eds.) *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Amsterdam/Boston: Elsevier, 2006. p. 58-66.

MORI, C. *O desenvolvimento gestual de uma criança ouvinte e outra deficiente auditiva*: um estudo contrastivo. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Unicamp, Campinas, 1994.

PEREIRA, M. C. *Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas filhas de pais ouvintes*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Unicamp, Campinas, 1989.

SANTANA, A. P. et al. O estatuto simbólico dos gestos no contexto da surdez. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 13, n. 2, 2008. p. 297-306.

STERN, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

TOMASELLO, M. *Origins of Human Communication*. Cambridge, MA; London: MIT Press, 2008.

XU, G. Understanding the role of interaction from linguistic, affective, and social perspectives. *TESL Canada Journal*, 27, 2010. p. 68-88.

Recebido em 17/06/2016. Aprovado em 10/10/2016.