

Aspectos visual-gestuais no ensino de língua inglesa como língua adicional: uma perspectiva cognitivo-funcional

*Visual-gestural aspects in english language teaching as an additional language:
a cognitive-functional perspective*

AMANDA DE FÁTIMA BARBOZA

Discente de Letras Português - Inglês (UFLA)

amandabarboza323@gmail.com

THIAGO DA CUNHA NASCIMENTO

Professor orientador (UFLA)

thiago-nascimento@ufla.br

Resumo: Partindo de uma perspectiva cognitivo-funcional, o presente estudo teve por objetivo analisar os gestos utilizados em ações conversacionais que ocorrem em cenário de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional, assim como a função realizada por tais gestos. Adotando uma abordagem qualitativo-interpretativa (Bortoni-Ricardo, 2008), bem como seguindo os procedimentos teórico-metodológicos da Linguística Interacional (Nascimento; Barth-Weingarten, 2023), instâncias de fala-em-interação institucionalizada (Loder; Jung, 2008) em cenários de ensino disponibilizadas na plataforma Youtube foram analisadas, com um foco especial nos recursos corporificados do professor e suas respectivas funções em sequências explicativas. Observou-se que tais recursos corporificados, sobremaneira, os gestos manuais, são utilizados como recursos didáticos, em especial o uso de gestos dêiticos, representativos e pragmáticos para assegurar a comunicação, a compreensão mútua e as condições favoráveis para o aprendizado de um conteúdo linguístico.

Palavras-chave: recursos corporificados; gestos; ensino-aprendizagem; interação; Linguística Cognitiva.

Abstract: From a cognitive-functional perspective, the present study aimed to analyze the gestures employed in conversational actions occurring within English-as-an-additional-language teaching and learning contexts, as well as the functions performed by such gestures. Adopting a qualitative-interpretative approach (Bortoni-Ricardo, 2008) and following the theoretical and methodological procedures of Interactional Linguistics (Nascimento & Barth-Weingarten, 2023), instances of talk-in-institutional-interaction (Loder & Jung, 2008) in educational settings available on the YouTube platform were examined, with particular focus on teachers' embodied resources and their respective functions in explanatory sequences. The analysis revealed that these embodied resources—particularly manual gestures—are used as pedagogical tools, especially through the employment of deictic, representational, and pragmatic gestures to ensure communication, mutual understanding, and favorable conditions for the learning of linguistic content.

Keywords: embodied resources; gestures; teaching and learning; interaction; Cognitive Linguistics.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de línguas adicionais envolve desafios interessantes. Aspectos abstratos de um sistema linguístico, por exemplo, seja de itens mais lexicalizados, seja de construções gramaticais mais esquemáticas, representam uma nuance trabalhosa para os estudantes aprenderem. A título de ilustração, na Língua Inglesa, os *modal verbs*, conforme Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999, p.137), estão entre as estruturas mais problemáticas para professores de Inglês como Língua Adicional trabalharem. Para as autoras, um dos motivos é relativo à forma desses verbos: os aprendizes tendem a flexionar o verbo na terceira pessoa (e. g. *She cans play the piano*) ou a colocar o verbo lexical na forma infinitiva ao suceder o verbo modal (e.g. *She can to go*).

Diante de tais desafios, os recursos visual-gestuais (e.g. gestos manuais, gestos faciais, olhar etc.) emergem como ferramentas pedagógicas promissoras. Conforme destacado por Goldin-Meadow e Alibali (2013), o uso de gestos em sala de aula – ou em qualquer cenário de ensino, acrescentamos – pode facilitar a aprendizagem de uma nova língua. Isso ocorre porque os gestos atuam não apenas como ativadores de conhecimentos prévios, mas também como facilitadores diretos do processo de aquisição linguística. Com isso em mente, tivemos por objetivo principal analisar os gestos utilizados em ações conversacionais e as funções por eles desempenhadas em cenários de ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Adicional. Precisamente, tais cenários envolvem vídeos disponibilizados em plataformas digitais como *Youtube*, *Reels*, *Tiktok* etc. Neste trabalho, apresentamos a análise de trechos de vídeos explicativos produzidos por professoras de língua inglesa e disponibilizados no *YouTube*.

Dito isso, com base nos campos da Linguística Interacional (Couper-Kuhlen; Selting, 2018; Nascimento; Barth-Weingarten, 2023), da Linguística Cognitiva (Geeraerts; Cuyckens, 2007) e dos Estudos dos Gestos (Muller *et al.*, 2013; Cienki, 2024), adotamos uma perspectiva cognitivo-funcional para a consecução de nosso objetivo principal.

Nas seções a seguir, apresentamos a relação entre cognição, gestos e interação; posteriormente, fazemos uma breve resenha de estudos relacionados aos gestos no contexto de ensino da língua inglesa no Brasil. Em seguida, tratamos dos aspectos metodológicos deste estudo. Então, apresentamos e discutimos nossos dados, de modo que concluímos a partir de nossa análise.

2 DA COGNIÇÃO, GESTOS E INTERAÇÃO

A língua(gem) é ao mesmo tempo um fenômeno tanto mental quanto corporal (Bergen, 2019). Isso implica uma relação intrínseca entre linguagem, mente e corpo, que caracteriza a noção de ‘corporificação’, ou seja, o papel do nosso corpo, precisamente do sistema sensório-motor, em moldar a nossa cognição (Gibbs, 2006). A cognição – a linguagem está aí inclusa – é “resultado da maneira como o corpo é estruturado e da forma como ele funciona nas relações interpessoais e no mundo físico” (Lakoff; Johnson, 1999, p. 37). A linguagem é, pois, corporificada; e o corpo, por consequência, apresenta igualmente um status linguístico (Freitag; Cruz; Nascimento, 2021; Müller, 2013).

No que concerne aos gestos, ao afirmar que estes servem como “uma janela para o pensamento” (McNeill; Duncan, 2000, p. 143), McNeill e Duncan dão destaque às bases

cognitivas dos gestos. Ademais, como afirma Kendon (2004), os gestos têm um papel preponderante e sistemático na construção – e negociação – de significado. Trabalhos como os de Gullberg e Narasimha (2010), Kita e Chu (2016), Kita, Alibali e Chu (2017), por exemplo, trazem evidências da relação entre gestos, pensamento e linguagem, na qual os gestos partilham dos mesmos mecanismos de produção da linguagem, bem como influenciam o pensamento e a fala e revelam as bases semânticas de itens lexicais, e.g. verbos locativos.

Vê-se que a relação entre os gestos e a cognição está bem documentada, sobremaneira, no campo da Psicolinguística (McNeil, 1992; Kendon, 2004; Kita, 2000; Kita; Alibali; Chu, 2017; Gullberg; De Bot, 2008) e nos Estudos dos Gestos (Muller *et al.*, 2013; 2014), visto que os gestos desempenham um papel basilar nos processos cognitivos. Conforme Goldin-Meadow *et al.* (2001) e Morgenstern e Goldin-Meadow (2022), os gestos facilitam processos cognitivos ao aliviar a carga da memória de trabalho, ao auxiliar na conceptualização ou ao ancorar ideias abstratas em experiências sensório-motoras. A título de ilustração da relação entre os gestos e os processos cognitivos, em contextos educacionais, os gestos não são meramente um complemento da fala, mas, sim, integrais para balizar a memorização e a aprendizagem de vocabulário, por exemplo. Segundo Macedonia (2014), gestos que acompanham o aprendizado de vocabulário em língua estrangeira, i.e. substantivos, ou grupos nominais, criam representações corporificadas, multimodais, das palavras e expressões, o que pode levar a melhores resultados em termos de memorização e aprendizagem de vocabulário.

Se os gestos, portanto, materializam processos cognitivos por meio do corpo é porque a própria cognição é uma experiência profundamente corporificada. A noção de ‘cognição corporificada’ (Varela; Thompson; Rosch, 1991; Evans, 2012) sugere que os gestos expressam o pensamento, melhorando a comunicação e a compreensão tanto do ouvinte (cf. Dahl; Ludvigsen (2014); Drijvers; Özyürek (2017)) quanto do falante (cf. Goldin-Meadow; Alibali (2013); Morsella; Krauss (2004)).

De uma perspectiva pragmática ou conversacional, os gestos desempenham funções como regular a tomada de turno, enfatizar determinados aspectos e sequências da fala-em-interação e desambiguar explicações complexas (Bavelas *et al.*, 1992, 1995). Kendon (2004, p. 15), por sua vez, afirma que é a noção de ‘expressividade deliberada’ que diferencia os gestos de outras ações corporais visíveis. Precisamente, de acordo com o autor, um movimento deliberado apresenta um início e um fim bem definidos, caracterizando uma ‘excursão’, ao invés de uma mera mudança de posição. Um gesto, portanto, é percebido como uma ação corporal que se encontra sob o domínio volitivo do sujeito observado e é executada com finalidade expressiva, não estando subordinada a objetivos utilitários (*ibid*). Em sentido mais amplo, os gestos abarcavam uma gama de movimentos, incluindo, gestos manuais, gestos faciais e posturas corporais.

Caracterizado como uma excursão, um gesto protótipico, de acordo com Lisboa, Graça e Avelar (2019, p. 39), é constituído de três fases: a preparação, momento em que o falante levanta as mãos para realizar o gesto; o golpe, delimitado no momento em que o gesto está sendo executado, cuja função de núcleo direciona o tipo e a qualidade do gesto; e a retração, caracterizada pelo repouso, o descanso das mãos do falante. Cabe pontuar, conforme os autores, que o golpe gestual é a fase que, minimamente, constitui o que se entende por gesto, pois veicula não só o movimento

que o caracteriza como tal, mas também seu sentido, sendo desse modo o núcleo do gesto.

Conforme o contexto sequencial no qual o gesto ocorra, ele pode ser classificado de acordo com quatro categorias principais propostas por McNeill (1992), a saber: (1) gestos icônicos, que apresentam relação direta com o conteúdo semântico da fala, representando objetos ou ações concretas e complementando informações lexicais; (2) gestos metafóricos, semelhantes aos icônicos em forma, mas que expressam conceitos abstratos, como ideias ou cultura, refletindo um “mundo mental” em vez de real; (3) gestos dêiticos, isto é, gestos de apontar que indicam entidades concretas ou direções, podendo ser realizados inclusive com diferentes partes do corpo (Pereira, 2010); e (4) gestos rítmicos (*beats*), movimentos sem conteúdo semântico claro, mas que marcam o ritmo da fala e enfatizam aspectos discursivos. Essas categorias auxiliam na análise da relação entre gestualidade e fala-em-interação.

A propósito, Streeck (2006, p. 71) afirma que os gestos (manuais) assumem uma multiplicidade de funções na experiência humana, atuando de formas variadas nas práticas interacionais. Para abordar os gestos, o autor adota uma perspectiva teórica em que o corpo não é concebido como um instrumento de expressão, mas, sim, como um ser (cognoscente) habilidoso que habita mundos¹ (Streeck, 2010, p. 223). Com base em uma perspectiva ecológica², na qual os gestos são analisados em relação às ações sociais em curso na interação e ao contexto ecológico em que acontecem, Streeck (2010, p. 232) propõe uma tipologia que comprehende as seguintes categorias: (a) gestos depictivos (*depictive gestures*), os quais estruturam e orientam a imaginação dos participantes; (b) gestos indicativos (*pointing gestures*), os quais orientam a atenção dos interlocutores acerca do ambiente que eles podem ver e (c) gestos táteis/hápticos (*tactile/haptic gestures*), os quais estruturam o ambiente que os interlocutores podem tocar, manipular e - muito frequentemente - enxergar. O autor explica que as três categorias gestuais evocam diferentes tipos de base experiencial (*ground*) e direcionam a atenção cognitiva de maneiras distintas - eles, os gestos, ou ampliam e organizam o que está disponível aos sentidos dos interlocutores, ou dão estrutura à sua imaginação.

Em síntese, os gestos não somente corporificam significados e medeiam a comunicação de formas variadas e distintas, mas também colocam o corpo comunicante em contato com o mundo em uma miríade de modos diferentes (Streeck, 2010). Posto isso, a experiência de ensino-aprendizagem de línguas, por exemplo, pode ser intensificada e engajar o aprendiz se a dimensão visual-gestual do corpo for explorada pelo professor em sua prática pedagógica. Vejamos a seguir alguns estudos relacionados ao papel dos gestos no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

¹ O posicionamento teórico de Streeck (2010) vai de encontro especialmente a dois sentidos de corporificação apresentado por Rohrer (2012, p. 29), a saber: a corporificação relativa ao contexto social e cultural, no qual o corpo, cognição e língua(gem) são perenamente situados (item d.) e a corporificação referente àquilo que notamos conscientemente sobre o papel do corpo em moldar nossas identidades e nossa cultura, por meio de atos de reflexão consciente e deliberada sobre as estruturas vividas da nossa experiência.

² Streeck (2010) define ‘ecologia’ como “a relação de um gesto com o campo atencional dos interlocutores, isto é, o espaço por eles percebido, construído ou imaginado” (p. 232).

3 DOS GESTOS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

No ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua adicional, é comum o uso de elementos visual-corporais, como movimentos corporais, postura, olhares e, em especial, os gestos (manuais). O estudo do impacto dos gestos em interações institucionalizadas como recurso didático já é explorado há algum tempo e apresenta como base o argumento de que o corpo e suas ações visual-gestuais devem ser utilizados no ensino de uma língua adicional (Amorim, 2023; Graça; Lisboa; Avelar, 2021; Muller *et al.*, 2013; Holt, 2020), uma vez que os gestos são parte integral da comunicação e, como estão sujeitos a variações culturais, sociolinguísticas e psicolinguísticas, tornam-se uma extensão dos estudos de línguas adicionais (Gullberg, 2014, p. 1869).

Para Tabensky (2014, p. 1426), a competência comunicativa é tão necessária quanto a competência grammatical em seu sentido tradicional³. Em uma perspectiva multimodal, compreendemos que a linguagem engloba, em sua noção de competência comunicativa, a própria competência grammatical. Desse modo, para ser verdadeiramente competente, um falante deve ser capaz de não apenas produzir e compreender o verbal, mas também de interpretar gestos manuais, expressões faciais e movimentos corporais de seus interlocutores.

As ações corporais realizadas por professores em sala de aula influenciam não somente a aprendizagem dos aprendizes, mas também a forma como os docentes conduzem e medeiam as interações em aula (Goldin-Meadow, 2017). Considerando a língua como inseparável do gesto (McNeill, 2016, p. 3), é comum que surjam gestos e movimentos não conscientes, porém muito úteis.

Por outro lado, quando utilizados com intencionalidade, isto é, quando pensados como parte do planejamento de uma aula, os gestos podem tomar o sentido de ‘gestos pedagógicos’ (Holt, 2020, p. 2), auxiliando em mediações de interações entre o aprendiz e o professor, bem como trazendo consigo informação linguística. A título de exemplo, em uma aula introdutória de nível A1, gestos icônicos podem ser utilizados como meio de representar o significado de alguma palavra desconhecida (representar um objeto, fruta etc.), ou até na apresentação de um novo vocabulário. Ou ainda, o uso de gestos rítmicos, os chamados ‘beats’, para a demarcação de sílabas tônicas, entre outras características fonéticas das palavras (Tabensky, 2014, p. 1428).

Entretanto, os gestos podem ir além de sua função representacional icônica. Nesse viés, os autores Graça, Lisboa e Avelar (2021) exploraram em uma análise multimodal os gestos e outros comportamentos não verbais como recursos pedagógicos em vídeo-aulas de língua inglesa como língua adicional. Em sua análise, os autores afirmam que os gestos podem “auxiliar na construção de sentidos tanto concretos quanto metafóricos de expressões e palavras da língua estrangeira” (Graça; Lisboa; Avelar, 2021, p. 10).

³ Cabe pontuar que a competência grammatical no sentido tradicional refere-se ao conhecimento explícito e implícito das regras estruturais de uma língua. É a capacidade de reconhecer e produzir estruturas linguisticamente corretas, focando primordialmente na forma (*a correção*), e não necessariamente no uso adequado ao contexto (*a adequação*).

Gestos e outros comportamentos visual-corporais podem gerar impacto, inclusive, na compreensão do que está sendo apresentado no momento da aula. Um simples movimento com a cabeça ou o ato de olhar em direção a um aprendiz podem indicá-lo como o próximo a realizar uma leitura, ou então o contrário, o professor evita o contato visual direto com um aluno para que ele comprehenda que não é seu momento de falar/participar. Tais ações objetivam, por vezes, evitar constrangimento para os aprendizes, mas podem gerar um efeito contrário caso haja uma confusão entre aquilo que é compreendido pelo aprendiz e a proposta de sentido inicialmente intencionada pelo docente. Incidentes como este indicam, justamente, como professores não devem subestimar o impacto da gestualidade em sala de aula (Tabensky, 2014, p. 1428).

Desse modo, o presente estudo apresenta uma relevância ao contribuir com o campo crescente de investigação do papel dos gestos no ensino-aprendizagem de línguas, principalmente com mais uma investigação que agregará ao conhecimento produzido no Brasil (Cf. Piccini; Martins, 2004; Graça; Lisboa; Avelar, 2021; Alves; Miranda, 2022; Freitas; Neto, 2023).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa se insere num paradigma qualitativo-interpretativo (Bortoni-Ricardo, 2008). Seguindo os métodos da Linguística Interacional, adotamos o ‘estudo de caso’ como técnica de geração de dados (Nascimento; Barth-Weingarten, 2023; Guillham, 2000). O *corpus* desse caso foi constituído por instâncias de fala-em-interação institucionalizada (Loder; Jung, 2008) em cenários de ensino, disponíveis na plataforma Youtube.

Os trechos dos vídeos escolhidos para a análise de ocorrências de gestos são ambos de canais disponíveis gratuitamente na plataforma YouTube⁴. O primeiro vídeo, *How to use Modal Verbs in English - Possibility and Probability*, foi retirado do canal *mmmEnglish*, apresentado pela professora australiana Emma, e trata da explicação de como utilizar os *modal verbs*, os verbos modais, em língua inglesa, a saber, *could*, *should* e *may*, em suas funções de possibilidade e probabilidade. O segundo vídeo foi retirado do canal *English in Brazil by Carina Fragozo*, apresentado pela professora brasileira Carina, e tem o mesmo objetivo do primeiro vídeo, porém, diferentemente daquele vídeo do canal *mmmEnglish*, cuja professora realiza as explicações em língua inglesa, neste segundo vídeo, a língua portuguesa é a língua utilizada como meio de instrução.

⁴ Convém declarar que esta pesquisa, submetida ao EDITAL PRP nº 04/2023 da Universidade Federal de Lavras, não necessitou de aprovação pela Comissão de Ética, visto que a investigação analisou vídeos disponíveis na plataforma YouTube, a qual disponibiliza vídeos, em geral, de acesso/domínio público. No caso da pesquisa em questão, foram analisados, sobremaneira, vídeos de aulas de Língua Inglesa. Sendo assim, a fonte de obtenção e geração de dados da pesquisa está alinhada com o parágrafo único, da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (<https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atosnormativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>), itens II e III, que versam acerca do acesso a informações que sejam de acesso/domínio público, o que é o caso da pesquisa em questão.

De modo a proporcionar a replicabilidade de nosso estudo, organizamos a escolha das sequências conforme os seguintes critérios: (a) o tópico das sequências é relativo ao uso de verbos modais; (b) as sequências conversacionais apresentam tipologia explicativa; (c) o foco da ação explicativa centra-se na forma da construção gramatical que incorpora o uso do verbo modal.

Assim, com um recorte contextual mais preciso – e considerando a singularidade e ecologia de um evento comunicativo –, esperamos que o pesquisador interessado consiga encontrar padrões de forma e significado, de modo a mapear uma estabilidade, um núcleo semântico, dos gestos aqui analisados.

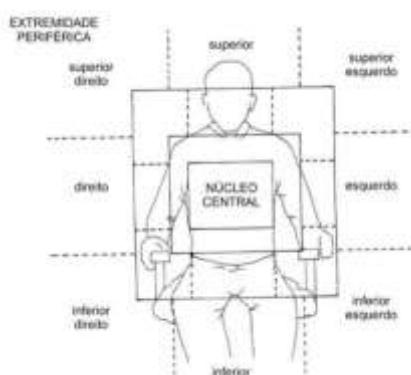
Os trechos escolhidos para análise foram transcritos com o suporte do software EXMARaLDA (Schmidt; Worner, 2009), seguindo as convenções de transcrição GAT 2 (Selting *et al.*, 2016), de modo que contemplamos a descrição e a análise dos aspectos linguístico-conversacionais dos excertos. No concernente aos aspectos visual-corporais, sobremaneira os gestos manuais, estes foram identificados, descritos e classificados no contexto da interação de acordo com o sistema de notação e descrição proposto por Bressem (2013) e Ladewig e Bressem (2013) e as tipologias gestuais propostas por McNeill (1992) e Streeck (2010). As figuras a seguir sintetizam os traços usados para descrever os gestos.

Figura 1: Tipos de movimento gestual



Fonte: Mendes, 2017.

Figura 2: Espaço Gestual



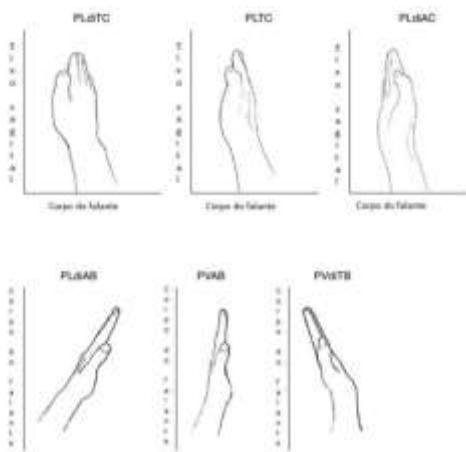
Fonte: Mendes, 2017

Figura 3: Configuração de mão



Fonte: Mendes, 2017

Figura 4: Orientação de palma



Fonte: Mendes, 2017

5 ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS

O excerto 1 a seguir foi retirado do vídeo *How to use Modal Verbs in English - Possibility and Probability* e apresenta um trecho no qual Emma, a professora australiana, utilizando a língua-alvo, isto é, a língua inglesa, inicia uma sequência explicativa sobre os aspectos formais dos *modal verbs*:

Exceto 1: mmmEnglish_explaining_the_form - ((0:37 - 1:19))

- 01 → <<mão direita, palma virada para frente, movimento de dentro para fora>those ARE> auxilliary verbs>;
02 JUST like;
03 (.) BE:;
04 DO:;
05 and <<creaky voice>HAVE;>
06 → °hh because they work TOGETher;
07 (.) with a MAIN verb;

08 (.) you ALways have a modal verb (.) with a mAIN verb.
 09 °hh and the !MAIN! verb that follows,
 10 is ALways in the BARE infinitive form.
 11 → (.) wiTHOUT to.
 12 (1.4)
 13 °h i COULD go.
 14 (1.0)
 15 you SHOULD take.
 16 (1.2)
 17 thE:y WOULD like.
 18 (1.0)
 19 paul (.) MAY borrow.
 20 °h now these <<h,p>modal verbs> are used in english to exPRESS
 something.
 21 they !HAVE! a purpose.
 22 °h so we <<all>need to try> (to) underSTAND that purpose today;
 23 (1.0) now they ca:n be USED to talk about;

Logo nos primeiros segundos do excerto, como se pode ver na linha 01, ao enunciar <<mão direita, palma virada para frente,>those ARE> auxILIARY verbs;, Emma inicia sua explicação com um ‘gesto dêitico’ ou ‘indicativo’, concomitante ao verbo acentuado focalmente ‘are’, indicando com a palma da mão direita aberta para os *modal verbs* dispostos na tela (Figura 5). Cabe pontuar que o gesto é realizado com a palma da mão virada em direção à câmera, o que implica a existência do espectador-aprendiz, causando assim um efeito ‘apelativo’ (Cf. Müller, 2013, p. 204-205).

Figura 5: Gesto indicativo com efeito apelativo



Fonte: Canal "mmmEnglish" (YouTube, 21 Jun. 2018).

Disponível em: <https://youtu.be/skqj4jOSQU4?si=aTldJKlGfRweRa1P>.

Acesso em: 24 março 2025

Em seguida, ainda no mesmo enunciado, Emma realiza um “gesto pragmático”, igualmente “indicativo” (Streeck, 2010), com a mão direita aberta com a palma para cima (Kendon, 2004 *apud* Avelar, 2016, p. 159) direcionada à câmera, apresentando ao interlocutor o tópico de sua explicação (Figura 6). Vale destacar que o gesto ocorre concomitante ao item lexical auxILIARY, precisamente junto ao acento secundário da sílaba tônica da palavra.

Figura 6: Gesto indicativo pragmático



Fonte: Canal "mmmEnglish" (YouTube, 21 Jun. 2018).

Disponível em: <https://youtu.be/skqj4jOSQU4?si=aTldJKlGfRweRa1P>.

Acesso em: 24 março 2025.

Os gestos realizados por Emma produzem um forte efeito apelativo, regulando e direcionando a atenção do telespectador – no caso, o aprendiz de inglês – para o tópico central de sua explicação. Esse direcionamento ocorre mesmo sem a presença física do aluno no momento da interação, característica comum em videoaulas. Nesse contexto, e em contextos de aulas presenciais, tais gestos podem ser considerados um recurso didático eficaz, pois atuam como uma forma de mediar a interação pedagógica, conforme apontam Graça, Lisboa e Avelar (2021, p. 6).

É possível notar ainda que Emma utiliza outros recursos visual-corporais⁵, além dos gestos manuais, para construir sua sequência explicativa. Por exemplo, na Figura 6, o levantar de sobrancelhas é realizado por ela no momento em que performa o gesto pragmático para chamar a atenção do interlocutor, enfatizando assim sua fala em *auxiliary verbs*; como o foco da explicação.

No nível prosódico, como indicado anteriormente, em seu enunciado, Emma realiza dois acentos, um primário em ARE e um secundário em *auxiliary*, ambos coocorrentes com os gestos indicativos analisados. A sincronização dos modos comunicativos, a saber, o gesto, a prosódia e o verbo aumentam o apelo ao interlocutor destacando o tópico da sequência explicativa.

A ação de Emma segue com um recurso prosódico, e.g. 'lista fechada' (Selting, 2007), para auxiliar em sua explicação acerca da forma de estruturas que levam *modal verbs*: a professora lista os verbos primários auxiliares *be*, *do* e *have* (linhas 03 a 05), de modo a comparar as construções gramaticais que têm a presença de um verbo modal parecida com as construções gramaticais que têm a presença de verbos auxiliares, isto é, [verbo auxiliar + verbo principal] = [verbo modal + verbo principal], respectivamente *has broken* e *might rain*.

Precisamente, na linha 2, Emma introduz sua lista com a construção adverbial JUST like, a qual serve como um marcador discursivo comparativo. Sua lista de exemplos (*be*, *do* e *have*) ilustra a categoria 'verbos auxiliares' mencionada na linha 1, de modo a deixar explícito que os *modal verbs* são verbos auxiliares assim como *be*, *do* e *have*.

⁵ Mondada (2014) define os recursos visual-corporais mobilizados pelos interactantes como 'recursos corporificados' (Mondada, 2014, p.139), os quais são elementos como gestos, apontamentos, orientação do corpo, olhar e outras formas de uso do corpo que compõem a situação de fala.

Como se observa nas linhas 06 a 08, Emma aprofunda sua explicação sobre as semelhanças dos verbos modais com os demais verbos auxiliares da língua inglesa, bem como destacando a singularidade daqueles, isto é, na presença deles o verbo principal ocorre na forma *bare infinitive*.

É oportuno comentar que, ao realizar sua lista, Emma realiza um ‘gesto rítmico’ (McNeill, 1992, p. 23) com ambas as mãos com a palma para cima em movimento ritmado de cima para baixo, sendo que sua mão esquerda vai se movendo na direção centro-periferia do espaço gestual. Pode-se afirmar que, ao dar destaque a partes do discurso de Emma, esse gesto rítmico performa uma função pragmática, apelando à atenção do telespectador. Concomitantemente à explicação da professora, na linha 06, há ainda a realização de um gesto icônico, como se pode ver na Figura 7: com ambas as mãos relativamente fechadas e com os dedos unidos e curvados, palmas voltadas para si, Emma realiza um movimento em linha reta de fora para dentro (periferia-centro do espaço gestual), com o objetivo de representar a necessidade do verbo auxiliar estar sempre junto a um verbo principal nas frases, ilustrando assim sua fala em *toGETHer*; . Cabe pontuar a temporalidade desse gesto em relação à fala de Emma: o gesto antecipa o conteúdo semântico de *toGETHer*; , e.g. esquema imagético *CONTATO*⁶, e, ainda que não ocorra concomitante ao item lexical, ele o enfatiza, por partilhar o mesmo traço semântico de *together*.

Após uma micropausa na linha 07, Emma segue com a configuração de mãos (e.g. o gesto de *together*), porém realizando um movimento arqueado para o lado direito (Figura 8). O gesto ocorre paralelamente ao item *with* em (.) *with a MAIN verb*; o qual é seguido pelo item acentuado *MAIN*. Cabe pontuar que, em sincronia com o plano verbal, o gesto arqueado comunica que o verbo principal sucede o verbo modal, ou seja, vai ao lado dele. Seu gesto nesse momento da explicação, articulado ao item lexical com o acento focal (*MAIN*), retoma e enfatiza sua fala anterior sobre os verbos auxiliares precisarem de um verbo principal. Nessa ocorrência, novamente, Emma levanta as sobrancelhas no momento do primeiro gesto (linha 6) e segue assim até que termine sua ação.

Figura 7: Gesto icônico com esquema imagético *CONTATO*



Fonte: Canal "mmmEnglish" (YouTube, 21 Jun. 2018).

Disponível em: <https://youtu.be/skqj4jOSQU4?si=aTldJKIGfRweRa1P>.

Acesso em: 24 março 2025

⁶ Os esquemas de imagéticos são padrões mentais recorrentes, oriundos de nossa experiência sensório-motora, que estruturam a forma como fazemos sentido do mundo. Precisamente, eles emergem de experiências básicas, como movimento, manipulação de objetos e relações espaciais. São estruturas conceituais que usamos para organizar o pensamento e a linguagem (Johnson, 1987).

Figura 8: Gesto indicativo pragmático



Fonte: Canal "mmmEnglish" (YouTube, 21 Jun. 2018).

Disponível em: <https://youtu.be/skqj4jOSQU4?si=aTldJKlGfRweRa1P>.

Acesso em: 24 março 2025

Recorte 1 do Excerto 1

06 → °hh because they work toGETHer;
07 (...) with a MAIN verb;
08 (...) you ALways have a modal verb (...) with a mAIN verb.
09 °hh and the !MAIN! verb that follows,
10 is ALways in the BARE infinitive form.
11 → (...) wiTHOUT to.

A emergência do ‘gesto representativo’, ou icônico nos termos de McNeill (1992), neste momento, conforme Streeck (2010, p. 238), propõe ilustrar para o aprendiz a forma estrutural apresentada pela professora no plano verbal, de maneira a ativar no aprendiz a imagem intencionada por ela, nesta ocorrência, a estrutura [modal verb + main verb].

Na linha 11, após uma micropausa, a professora continua sua explicação sobre a estrutura *modal verb + main verb*, agora enfatizando a exclusão do marcador gramatical de infinitivo ‘to’ e a utilização do verbo no *bare infinitive*, ou seja, o verbo em sua forma base.

Para destacar a exclusão do marcador de infinitivo, Emma realiza um gesto de negação com as mãos abertas diante de seu corpo, as palmas voltadas para baixo, deslocando-se do centro do espaço gestual em direção às laterais em um movimento preciso e contido, porém marcante e vigoroso. A professora afirma com esse gesto a necessidade de exclusão da partícula ‘to’ na estrutura principal dos *modal verbs*.

A classificação do gesto em formato de “X” como um *sweeping away gesture* (Bressem; Müller, 2014, p. 1596) é evidenciada por sua execução no centro do espaço gestual e pela orientação das palmas das mãos de Emma, que se movem lateralmente para fora com as palmas voltadas para baixo. No contexto analisado, denominamos essa realização específica de ‘gesto de rejeição’. Do ponto de vista pragmático, trata-se de um gesto que, metaforicamente, *varre* do centro para a periferia do corpo ideias ou pensamentos indesejados (Bressem; Müller, 2014, p. 1596-1597) – o que, no caso em tela, corresponde a uma forma gramatical incorreta.

Ademais, cabe pontuar que, ao final de seu enunciado *wiTHOUT to.*, precisamente paralelo ao item ‘to’, as palmas das mãos de Emma estão levemente inclinadas para baixo, direcionadas ao interlocutor, o que indica a possibilidade do gesto

também apresentar a função de um '*holding away gesture*' (Bressem; Müller, 2014, p. 1597), ou 'gesto de manter a distância', utilizado para impedir a continuação de tópicos indesejados na conversa (Bressem; Müller, 2014, p. 1597-1598). No caso em tela, enfatiza a necessidade de ignorar o uso da partícula 'to' com o verbo na estrutura *modal verb + main verb*.

Nesse sentido, o gesto utilizado pela professora evoca nos aprendizes uma perspectiva negativa em relação à estrutura inadequada *modal verb + to + main verb*, perspectiva essa destacada prosodicamente com o acento focal nas linhas 10 e 11, *is ALways in the BARE infinitive form.* e (...) wiTHOUT to., respectivamente.

Figura 9: Gesto de rejeição



Fonte: Canal "mmmEnglish" (YouTube, 21 Jun. 2018).

Disponível em: <https://youtu.be/skqj4jOSQU4?si=aTldJKlGfRweRa1P>.

Acesso em: 24 março 2025.

O segundo excerto que propomos analisar neste trabalho é o da professora Carina Fragozo, do canal *English in Brazil*, no qual a língua brasileira é usada como meio de instrução. No excerto 2, a professora também realiza uma explicação acerca dos aspectos formais dos *modal verbs*, no caso a seguir, como se organiza a estrutura negativa desses verbos:

Excerto 2: English_in_Brazil_by_CarinaFragozo_explaining_the_form - ((2:57 – 3:25))

```

01 <<all>pra dizer> que você !NÃO! sAbe dirigir;=
02 =você ↑NÃO vai dizer;=
03 =°h I !DON'T! CAN drive;
04 → ((som de buzina))
05 !↑NO!.
05 this is WRONG;
06 → NÃO Usa esse dOn't;=
07 =<<all>você vai> dIZER,=
08 =°h I CAN NOT drIve.
09 or I CAN'T °h drIve.
10 tá?=
11 =então:: no cAsO do CAN;=
12 =você pode usar tanto o canNOT.
13 → que_Ele (.) fica assim <<h>JUN>to na escrIta mesmo;
14 quanto o CAN'T;
15 que_é a forma contraída e_é muito mais comum;=né?=
16 =na_FAla e no dia a dia.
17 °h <<h>e_a> Última característica especiAl que os verbos;
```

A professora inicia sua explicação sobre o uso do verbo modal *can* fazendo uma comparação com a língua brasileira (linhas 01 a 03): <<all>pra dizer> que você !NÃO! sAbe dirigir; / você ↑NÃO vai dizer;/ °h I !DON'T! CAN drive;. Como se vê na linha 03, em sua explicação, Carina apresenta a forma inadequada de uso da negativa que não deve ser realizada pelos aprendizes, I !DON'T! CAN drive;, a qual é introduzida com pelo enunciado =você ↑NÃO vai dizer;=. No concernente aos aspectos visual-corporais de Carina, primeiramente, cabe pontuar que, para tratar do não uso de verbos auxiliares na estrutura negativa dos verbos modais, na linha 03, Carina realiza um gesto rítmico: com a palma da mão direita na posição lateral voltada para seu corpo em um movimento zigue-zague para fora do centro do espaço gestual, a professora realiza o movimento ritmado conforme enuncia I !DON'T! CAN drive;, destacando em seu movimento rítmico precisamente os itens *I*, *don't* e *can*. Em termos funcionais, esse gesto rítmico atua numa perspectiva metaenunciativa, destacando pragmaticamente os elementos na fala de Carina aos quais o espectador deve se ater.

Figura 10: Gesto rítmico



Fonte: Canal "English in Brazil by Carina Fragozo" (YouTube, 01 Nov. 2020).

Disponível em: <https://youtu.be/IJ5nqhFaqoY?si=m8HAeu2K7WdtPUzc>.

Acesso em: 24 março 2025

Na linha 04, Carina faz uso de um gesto de rejeição (Figura 11) tal qual o gesto realizado por Emma no excerto 1: um gesto de negação com as mãos abertas diante de seu corpo, as palmas levemente voltadas para baixo – porém orientadas em direção à câmera, deslocando-se do centro do espaço gestual em direção às laterais em um movimento preciso e contido, porém marcante e vigoroso.

Figura 11: Gesto de rejeição excerto 2



Fonte: Canal "English in Brazil by Carina Fragozo" (YouTube, 01 Nov. 2020).

Disponível em: <https://youtu.be/IJ5nqhFaqoY?si=m8HAeu2K7WdtPUzc>.

Acesso em: 24 março 2025

Seu gesto antecipa o item lexical !↑NO! ., o qual leva acento extra focal com um pulo entonacional para cima. Convém destacar que, embora o gesto ocorra temporalmente antes do item lexical, em seu momento de realização, o som de uma buzina é emitido – um recurso semiótico usado para agregar aos aspectos visuais do vídeo. Considerando esses elementos, nota-se o alto efeito apelativo do gesto articulado

aos recursos prosódicos da fala de Carina para chamar a atenção do espectador a essa parte da explicação.

Ao comparar as configurações de mãos de Carina e de Emma, nota-se que, guardadas as devidas variações na realização do gesto de rejeição, ambas indicam a recusa de uma estrutura gramatical inadequada ao verbo modal em Inglês. Especificamente, Emma rejeita o uso da partícula infinitiva *to*, enquanto Carina rejeita o operador negativo *don't*.

Na sequência, linha 6, ao enunciar NÃO Usa esse dOn't;, a professora segue enfatizando a necessidade de se excluir o operador *don't* da sentença negativa, na qual figura o verbo modal *can*. Para tanto, ela realiza um '*brushing away gesture*' (Bressem; Müller, 2014, p. 1598), indicando a remoção metafórica de objetos indesejados (Bressem; Müller, 2014, p. 1598-1599), como ocorre na sequência explicativa, na qual a professora deseja remover o *don't* da sentença negativa dita anteriormente por ela.

Figura 12: *Brushing away gesture.*



Fonte: Canal "English in Brazil by Carina Fragozo" (YouTube, 01 Nov. 2020).

Disponível em: <https://youtu.be/IJ5nqhFaqoY?si=m8HAeu2K7WdtPUzc>.

Acesso em: 24 março 2025

É interessante ressaltar que, ao contrário da professora Emma, a qual realiza todas as explicações em língua inglesa, a professora Carina, ao realizar todas as explicações em língua brasileira, utiliza gestos coverbais que apresentam os mesmos traços semânticos negativos presentes em sua fala, semanticamente os gestos enfatizam o conteúdo da fala da professora ao mesmo tempo em que reforçam pragmaticamente os itens lexicais no plano verbal, o que não ocorre nas falas de Emma, por exemplo. Nota-se que os gestos aqui são utilizados pedagogicamente para destacar erros e diferenciá-los da estrutura correta posteriormente proposta pela professora nas linhas 07 a 09.

Na linha 13, para falar sobre a estrutura correta relativa ao uso dos *modal verbs*, Carina realiza um gesto icônico, representativo, ao enunciar que_Ele (.) fica assim <>JUN>to na escrIta mesmo;, semelhante ao gesto performado por Emma no excerto 1 ao dizer °hh because they work TOGETHER;. Em sua explicação, Carina produz um gesto no qual aproxima as mãos com quatro dedos curvados, com os dedos indicadores estendidos, em um movimento em linha reta de fora para dentro do espaço gestual, representando a união que ocorre entre o verbo modal *can* e a partícula negativa *not* na estrutura '*cannot*' (*can + not*), sobremaneira na escrita da construção:

Figura 13: Gesto icônico representativo



Fonte: Canal "English in Brazil by Carina Fragozo" (YouTube, 01 Nov. 2020).

Disponível em: <https://youtu.be/IJ5nqhFaqoY?si=m8HAeu2K7WdtPUzc>

Acesso em: 24 março 2025

Cabe destacar que, temporalmente, o gesto antecipa o conteúdo semântico do item <>h>JUN>tō, enfatizando semântica e pragmaticamente a informação veiculada. Nota-se ainda que Carina repete o movimento em linha reta de fora para dentro do espaço gestual durante seu enunciado, de modo que o gesto e o item lexical coocorram. Em termos prosódicos, o conteúdo ilustrado pelo gesto é reforçado tanto pela mudança na frequência tonal, <>h>, mais aguda, quanto pelo acento focal, maior proeminência sonora, ocorrentes na sílaba tônica do item lexical JUNto. O efeito apelativo causado direciona a atenção do espectador para a relevância da informação veiculada nesse trecho de sua fala.

É oportuno comentar ainda que, ao performar seu gesto icônico, Carina faz uso de outro recurso visual-corporal muito proeminente, um meneio de cabeça: com a cabeça levemente inclinada para o lado direito, em um movimento projetado para frente e com rápida retração. Esse meneio coocorre com o item <>h>JUN>tō, reforçando visual e pragmaticamente o conteúdo veiculado pelo item.

Figura 14: Gesto icônico representativo e meneio de cabeça



Fonte: Canal "English in Brazil by Carina Fragozo" (YouTube, 01 Nov. 2020).

Disponível em: <https://youtu.be/IJ5nqhFaqoY?si=m8HAeu2K7WdtPUzc>

Acesso em: 24 março 2025

Tal como no caso analisado da Profa. Emma, avaliamos os gestos da Profa. Carina como um recurso didático (Graça; Lisboa; Avelar, 2021, p. 6; Amorim, 2023), seja pelo aspecto ilustrativo – para tornar o conteúdo semântico visualmente acessível, seja pelo aspecto metadiscursivo e interacional – por destacar pragmaticamente nuances importantes em sua fala, bem como regular a interação no momento da explicação, ainda

que indiretamente, visto que a presença do aprendiz é pressuposta em videoaulas. Em síntese, os gestos servem como uma estratégia didática que auxilia no processo de ensino e consequentemente impacta no processo de aprendizagem do aprendiz.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal de nosso estudo foi analisar os gestos utilizados em ações conversacionais, sobremaneira sequências explicativas, que ocorrem em cenário de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional, assim como a função realizada por tais gestos. Após a análise dos excertos 1 e 2, observamos que tanto Emma quanto Carina apresentam em suas sequências explicativas gestos semelhantes. Embora apresentem origem cultural diferente, os gestos das professoras expressam cargas semânticas parecidas e efeitos pragmáticos análogos. Notamos que ambas as professoras fizeram uso de gestos pragmáticos que apelavam ao foco de atenção do telespectador, de modo a prepará-lo para a informação mais importante da explicação acerca da forma das construções que levavam o verbo modal. Esses gestos apresentaram uma função metadiscursiva de destacar as partes das falas das professoras.

No concernente ao uso de gestos icônicos, representativos, notamos que ambas as professoras os performaram precisamente nos enunciados que se referiam à estrutura das construções com verbos modais: a rejeição do uso de partículas gramaticais nas estruturas modais – o marcador de infinitivo no caso de estruturas afirmativas, e.g. *to*, e o operador na negativa no caso de estruturas negativas, e.g. *don't*. Cabe pontuar que esses mesmos gestos também carregam uma dimensão pragmática e interacional por serem apelativos ao e regularem (ainda que virtualmente) o interlocutor.

Observamos que tanto os gestos icônicos quanto os pragmáticos foram muito frequentes nas sequências analisadas por funcionarem como um recurso didático para o ensino de língua inglesa – ou línguas de modo geral. Por estarem inseridos num contexto de explicação, tanto os gestos representativos quanto os pragmáticos são relevantes por tornarem visualmente acessíveis os conteúdos comunicados e por direcionarem a atenção do aprendiz aos aspectos mais importantes da explicação, o que fomenta uma condição favorável de aprendizagem.

Observamos, ainda, contrastes ocasionados pelos perfis explicativos de cada professora. Carina utiliza gestos pragmáticos que majoritariamente acompanham o plano verbal para enfatizar suas falas nas sequências explicativas. Ela também apresenta um ritmo de fala mais acelerado e acentos focais específicos, os quais normalmente coincidem com a produção gestual. Além disso, é rara a ocorrência de gestos dêiticos em sua fala, uma vez que ela consegue orientar os aprendizes apenas por meio da fala.

Por outro lado, Emma utiliza majoritariamente gestos representativos ou dêiticos, empregando os gestos pragmáticos em poucos momentos. É possível notar que algumas das ocorrências gestuais de Emma surgem antes da fala, como forma de antecipar o conceito a ser ensinado logo em seguida. Pelo mesmo motivo, a professora prefere um tom de voz mais pausado, como percebemos pelos números de pausas em suas falas, e opta por utilizar acentos focais em palavras-chave.

Cabe salientar que, independentemente da língua de instrução utilizada, isto é, inglês e/ou português, o uso de recursos visual-corporais foi alto. O que mostra que o

discurso didático-pedagógico requer elementos visual-corporais para assegurar a comunicação, a compreensão mútua e as condições favoráveis para o aprendizado de um conteúdo linguístico.

Por fim, este estudo abre espaço para pesquisas posteriores, sobretudo para a expansão da análise sob uma perspectiva intercultural. Novas investigações poderiam explorar questões como: (i) existiriam gestos universais no ensino de Inglês como Língua Adicional?; (ii) o que o uso majoritário de um determinado tipo gestual revela sobre o perfil e as práticas de professores?

REFERÊNCIAS

ALVES, Caique Souza; MIRANDA, Maíra Avelar. O uso dos gestos e de outros recursos visuais na aula de língua inglesa no contexto do ensino remoto. **fólio-Revista de Letras**, v. 13, n. 2, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/folio.v13i2.9482>.

AMORIM, Karoline Martins. **O uso dos gestos em sequências explicativas de itens lexicais em uma aula online de língua inglesa como língua adicional**. Orientador: Thiago da Cunha Nascimento. 2023. 69 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Português/Inglês) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2023.

AVELAR, Maíra. O papel dos gestos de apontar na construção da dêixis multimodal: dos usos concretos aos usos abstratos. **Revista Linguística**, v. 12, n. 1, p. 157-172, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2016.v12n1a4525>.

BAVELAS, Janet Beavin; CHOVIL, Nicole; LAWRIE, Douglas A.; WADE, Allan. Interactive gestures. **Discourse Processes**, v. 15, n. 4, p. 469-489, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01638539209544823>.

BAVELAS, Janet Beavin; CHOVIL, Nicole; COATES, Linda; ROE, Lori. Gestures specialised for dialogue. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 21, p. 394, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0146167295214010>.

BERGEN, Benjamin. The cognitive foundations of language. In: DĄBROWSKA, Ewa; DIVJAK, Dagmar (Eds.). **Cognitive Linguistics: foundations of language**. Berlin/Boston: De Gruyter, 2019.

BRESSEM, Jana. A linguistic perspective on the notation of form features in gesture. In: MÜLLER, Cornelia; CIENKI, Alan; FRICKE, Ellen; LADEWIG, Silva H.; MCNEILL, David; TEßENDORF, Sedinha (orgs.). **Body-Language-Communication: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction**. v. 1. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2013, p. 1079-1098.

BRESSEM, Jana; MULLER; Cornelia. The family of Away gestures: Negation, refusal, and negative assessment. In: MÜLLER, Cornelia; CIENKI, Alan; FRICKE, Ellen;

LADEWIG, Silva H.; MCNEILL, David; TEßENDORF, Sedinha (orgs.). **Body-Language-Communication:** An International Handbook on Multimodality in Human Interaction. v. 2. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2014, p. 1592-1604.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. **The Grammar Book:** An ESL/EFL Teacher's Course. 2. ed. Boston: Heinle and Heinle, 1999.

KITA, Sotaro; CHU, Mingyuan. Co-Thought and Co-Speech Gestures Are Generated by the Same Action Generation Process. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, v. 42, n. 2, p. 257–270, 2016.

CIENKI, Alan (Ed.). **The Cambridge handbook of gesture studies.** Cambridge: Cambridge University Press, 2024.

COUPER-KUHLEN, Elizabeth; SELTING, Margret. **Interactional Linguistics:** Studying Language in Social Interaction. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

DAHL, T. I.; LUDVIGSEN, S. How I see what you're saying: the role of gestures in native and foreign language listening comprehension. **Modern Language Journal**, v. 98, p. 813–833, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12124.x>.

DRIJVERS, L.; ÖZYÜREK, A. Visual context enhanced: the joint contribution of iconic gestures and visible speech to degraded speech comprehension. **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, v. 60, p. 212–222, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-H-16-0101.

EVANS, Vyvyan. Cognitive linguistics. **WIREs Cognitive Science**, v. 3, p. 129-141, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/wcs.1163>.

FRAGOZO, Carina. **Como usar MODAL VERBS em inglês.** 2020. 1 vídeo (15 min.) publicado pelo canal English in Brazil by Carina Fragozo. Disponível em: <https://youtu.be/IJ5nqhFaqoY?si=aIx0lur-DwV5nw-L>. Acesso em: 24 mar. 2025

FREITAG, Raquel; CRUZ, Regina; NASCIMENTO, Thiago. A gramática no corpo: dos recursos corporificados na construção e negociação dos sentidos. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, e354, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2021.v2.n1.id354>.

FREITAS, Savana dos Anjos; NETO, Agostinho Serrano de Andrade. Gestos no processo de ensino e aprendizagem: uma revisão sistemática de literatura. **Educação em Revista**, v. 39, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469839705T>.

GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (Ed.). **The Oxford handbook of cognitive linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GIBBS, Raymond. **Embodiment and Cognitive Sciences**. New York: Cambridge University Press, 2006.

GOLDIN-MEADOW, S.; NUSBAUM, H.; KELLY, S.; WAGNER, S. Explaining math: Gesturing lightens the load. **Psychological Science**, v. 12, p. 516–522, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00395>.

GOLDIN-MEADOW, S.; ALIBALI, M. W. Gesture's role in speaking, learning, and creating language. **Annual Review of Psychology**, v. 64, p. 257–283, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143802>.

GOLDIN-MEADOW, S. Using our hands to change our minds. **Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science**, v. 8, n. 1-2, 2017.

GRAÇA, Beatriz; LISBOA, André; AVELAR, Maíra. O papel dos gestos no ensino de língua estrangeira: breve análise de uma videoaula de inglês. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 8, n. 10, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/folio.v13i2.9482>.

GUILLHAM, B. **Case Study Research Methods**. Londres: Continuum, 2000;

GULLBERG, Marianne; NARASIMHAN, Bhuvana. What gestures reveal about how semantic distinctions develop in Dutch children's placement verbs. **Cognitive Linguistics**, v. 21, n. 2, p. 239–262, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/COGL.2010.009>.

GULLBERG, Marianne; DE BOT, Kees (Eds.). **Gestures in Language Development (Benjamins Current Topics)**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010.

GULLBERG, Marianne. Gestures and second language acquisition. In: MÜLLER, Cornelia; CIENKI, Alan; FRICKE, Ellen; LADEWIG, Silva H.; MCNEILL, David; TEßENDORF, Sedinha (orgs.). **Body-Language-Communication: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction**. v. 2. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2014, p. 1868-1875.

HOLT, Benjamin. Le rôle des gestes dans les explications lexicales par visioconférence. **TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage**, [S. l.], v. 36, 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/tipa/3458>.

JAKOBI, Emma. **How to use Modal Verbs in English - Possibility and Probability.** 2018. 1 vídeo (14 min.) publicado pelo canal mmmEnglish. Disponível em: <https://youtu.be/skqj4jOSQU4?si=sTYWDeSA2-iVglsz>. Acesso em: 24 março 2025.

JOHNSON, Mark. **The body in the mind:** the bodily basis of meaning, imagination, and reason. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1987.

KENDON, Adam. **Gesture:** visible action as utterance. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

KITA, Sotaro. How representational gestures help speaking. In: MCNEILL, David (Ed.). **Language and Gesture.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 162-185.

KITA, Sotaro; ALIBALI, Martha W.; CHU, Mingyuan. How Do Gestures Influence Thinking and Speaking? The Gesture-for-Conceptualization Hypothesis. **Psychological Review**, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/rev0000059>.

LADEWIG, Silva H.; BRESSEM, Jana. A linguistic perspective on the notation of gesture phases. In: MÜLLER, Cornelia; CIENKI, Alan; FRICKE, Ellen; LADEWIG, Silva H.; MCNEILL, David; TEßENDORF, Sedinha (orgs.). **Body-Language-Communication:** An International Handbook on Multimodality in Human Interaction. v. 1. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2013, p. 1060-1079.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh:** the embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books, 1999.

LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria (org.). **Fala-em-interação social:** introdução à análise da conversa etnometodológica. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

MACEDONIA, Manuela. Bringing back the body into the mind: gestures enhance word learning in foreign language. **Frontiers in Psychology (Educational Psychology)**, v. 5, n. 1467, p. 1-6, 2014. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01467.

MCNEILL, David. **Hand and Mind:** what gestures reveal about the thought. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

MCNEILL, David; DUNCAN, Susan. Growth points in thinking-for-speaking. In: MCNEILL, David (Ed.). **Language and Gesture.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 141-161.

MCNEILL, David. **Why we gesture:** The surprising role of hand movements in communication. New York: Cambridge University Press, 2016.

MENDES, Mariana Carneiro. **Metáforas, gestos e aspectos conversacionais de interações em grupo entre membros da Assembléia de Deus.** 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MORGENSTERN, Aliyah; GOLDIN-MEADOW, Susan. **Gesture in Language: Development Across the Lifespan.** Washington/Berlin: De Gruyter Mouton, 2022.

MORSELLA, E.; KRAUSS, R. M. The role of gestures in spatial working memory and speech. **American Journal of Psychology**, v. 117, p. 411–424, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/4149008>.

MÜLLER, Cornelia; CIENKI, Alan; FRICKE, Ellen; LADEWIG, Silva H.; MCNEILL, David; TEßENDORF, Sedinha (orgs.). **Body-Language-Communication: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction.** v. 1. Berlin/Boston: Mouton De Gruyter, 2013.

MÜLLER, Cornelia; CIENKI, Alan; FRICKE, Ellen; LADEWIG, Silva H.; MCNEILL, David; TEßENDORF, Sedinha (orgs.). **Body-Language-Communication: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction.** v. 2. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2014.

MÜLLER, Cornelia. Gestures as a medium of expression: the linguistic potential of gestures. In: MÜLLER, Cornelia *et al.* (orgs.). **Body – Language – Communication: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction.** v. 1. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2013, p. 202-217.

NASCIMENTO, Thiago da Cunha; BARTH-WEINGARTEN, Dagmar. Linguística Interacional. Tradução e adaptação: Thiago da Cunha Nascimento. **Revista Linguagem em Foco**, v.15, n.1, 2023. p. 274-305. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/10084>.

PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. **Os Gestos das Mãos e a Referenciação:** investigação de processos cognitivos na produção oral. Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Cunha Lima. 2010. 148 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

PICCINI, Cláudia; MARTINS, Isabel. Comunicação multimodal na sala de aula de ciências: construindo sentido com palavras e gestos. **Revista Ensaio**, v. 6, n. 1, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172004060103>.

ROHRER, T. Embodiment and Experientialism. In: **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199738632.013.0002>.

SELTING, M.; AUER, P.; BARTH-WEINGARTEN, D. *et al.* Um sistema para transcrever fala-em-interação: GAT 2. Traduzido por Ulrike Schröder, Mariana Carneiro Mendes, Caroline Caputo Pires, Diogo Henrique Alves da Silva, Thiago da Cunha Nascimento, Flavia Fidelis Paula. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, v. 20, n. 2, p. 6-61, 2016.

SELTING, Magret. Lists as embedded structures and the prosody of list construction as an interactional resource. **Journal of Pragmatics**, v. 39, n. 3, p. 483-526, mar. 2007.

SCHMIDT, Thomas; WÖRNER, Kai. EXMARaLDA Creating, analysing and sharing spoken language corpora for pragmatic research. **Pragmatics**, 19, p. 565-582, 2009.

STREECK, Jürgen. Ecologies of gesture. **New adventures in language and interaction**, p. 223-242, 2010.

STREECK, Jürgen. Gestures: Pragmatic Aspects. **Encyclopedia of Language & Linguistics**, p. 71-76, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00330-8>.

TABENSKY, Alexis. Gestures, postures, gaze, and other body movements in the 2nd language classroom interaction. In: MÜLLER, Cornelia; CIENKI, Alan; FRICKE, Ellen; LADEWIG, Silva H.; MCNEILL, David; TEßENDORF, Sedinha (orgs.). **Body-Language-Communication: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction**. v. 2. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2014, p. 1426-1432.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **The Embodied Mind**. Cambridge: MIT Press, 1991.

ANEXO - RESUMO DAS CONVENÇÕES GAT2

[]	Fala simultânea. Marca falas sobrepostas de diferentes falantes, destacando início e fim.
e_ah	cliticizações dentro de unidades
°h h°	Inspirações expirações, duração de 0,2 - 0,5 s.
(.)	Micropausa estimada, duração até cerca de 0,2 s.
(-)	Pausa curta estimada, duração de cerca de 0,2 - 0,5 s.
haha hehe hihi	Risada silábica, quando perceptível
((ri)) ((risos))	Descrição pontual de risada
<<rindo> > <<tossindo> >	Descrição de eventos paraverbais e não verbais com alcance
=	Anexação de nova unidade de fala ou segmento de forma rápida, imperceptível (<i>latching</i>)
:	Prolongamento de cerca de 0,2 - 0,5 s
aCENTo	Acento primário ou principal, ênfase.
a!CEN!to	Ênfase mais forte
?	Movimento entonacional alto ascendente no final da UE.
,	Movimento entonacional médio ascendente no final da UE.
-	Movimento entonacional neutro no final da UE.
;	Movimento entonacional médio descendente da UE.
.	Movimento entonacional baixo descendente da UE.
<<h > >	Registro tonal agudo (<i>hoch</i>)
<<p> >	piano, baixo
<<all> >	allegro, rápido
<<len> >	lento, devagar
<<cresc> >	crescendo, aumentando o volume
<<dim> >	diminuindo, diminuindo o volume
<<acc> >	accelerando, aumentando a velocidade
<<rall> >	rallentando, diminuindo a velocidade