



KAROLINE MARTINS AMORIM

**O USO DOS GESTOS EM SEQUÊNCIAS EXPLICATIVAS DE
ITENS LEXICAIS EM UMA AULA ONLINE DE LÍNGUA
INGLESA COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Lavras - MG

2023

KAROLINE MARTINS AMORIM

**O USO DOS GESTOS EM SEQUÊNCIAS EXPLICATIVAS DE
ITENS LEXICAIS EM UMA AULA ONLINE DE LÍNGUA
INGLESA COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Letras - Português/Inglês, para a obtenção do título de Licenciado.

Prof. Dr. Thiago da Cunha Nascimento

Orientador

Lavras - MG

2023

KAROLINE MARTINS AMORIM

**O USO DOS GESTOS EM SEQUÊNCIAS EXPLICATIVAS DE ITENS LEXICAIS
EM UMA AULA ONLINE DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ADICIONAL
THE USE OF GESTURES IN EXPLANATORY SEQUENCES OF LEXICAL ITEMS
IN AN ONLINE CLASS OF ENGLISH AS AN ADDITIONAL LANGUAGE**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Letras - Português/Inglês, para a obtenção do título de Licenciado.

APROVADO em 01 de Dezembro de 2023

Prof^a. Dr^a. Flavia Fidelis de Paula UFMG

Prof^a. M^a. Fernanda Roque Amendoeira UFMG

Prof. Dr. Thiago da Cunha Nascimento

Orientador

Lavras - MG

2023

AGRADECIMENTOS

Antes mesmo de finalizar este trabalho já sabia exatamente as pessoas cuja participação e apoio nesta jornada me foram essenciais. Agradeço ao meu querido orientador, Thiago Nascimento, por ter me abraçado como orientanda na pesquisa, em minha formação enquanto professora e, por muitas vezes, como ser humano. Carregarei com carinho em minha memória sua energia contagiante, espontaneidade, inteligência e parceria.

Ao meu querido aluno que se dispôs a participar desta pesquisa voluntariamente e que, além de me acompanhar nesta jornada, me mostrou as magias do caminho que quero seguir nesta nova etapa. Sua dedicação e amizade me mostram que fiz a escolha certa. À Nati, por ter sido minha primeira aluna e ter confiado em mim desde o início.

Agradeço ao Núcleo de Estudos em Cognição e Interação (NECOGI), por ter sido um grupo tão afetuoso e diligente. Levo comigo muito aprendizado sobre a pesquisa, amizade e sobre a vida. Também, aos talentosos pesquisadores do Centro de pesquisa em Comunicação Intercultural em Interações Multimodais (ICMI), por terem me acolhido e contribuído tão ricamente com a análise deste trabalho. À Flávia Fidelis e Fernanda Roque por aceitarem, de prontidão, fazer parte de minha banca de defesa.

Às amigas que, mesmo que distantes geograficamente durante o período de finalização deste trabalho, estiveram comigo em todos os momentos. À Rafaela agradeço pelos cinco anos em que compartilhou comigo a universidade e a vida. Sua amizade é o que carrego de mais precioso da graduação. À Vic agradeço as injeções de motivação, o apoio, os encontros mensais para conversar sobre livros que muitas vezes, por conta deste trabalho, sequer li. Sua amizade me guiou no Ensino Médio e continua enriquecendo minha vida até hoje.

A minha colega de quarto e de vida, Gaus, por me acompanhar desde o primeiro dia que pisei em Lavras, por ter dividido cada momento comigo nestes últimos cinco anos e por me fazer tão bem com nossas pausas para um cafezinho da tarde. À Ana por também ter feito parte dessa jornada com seu coração gigante e determinação admirável..

À minha querida família a qual posso chamar, sem pestanejar, de a melhor família do mundo. Vocês foram meu alicerce todos estes anos sem nem mesmo compreender grande parte dos meus desabafos e aflições. Vocês me provam todos os dias as delícias de ser filha

de pais compreensivos, carinhosos, engraçados, cuidadosos e de ser irmã de umas das minhas melhores amigas. Tudo que sou hoje, devo à vocês.

Por fim, ao meu amor, Hudson, que me conheceu no início das várias fases e mazelas pelas quais passei para que este trabalho estivesse aqui hoje e me apoiou em cada segundo. Que esteve aqui para me oferecer um ombro para chorar, usou as cordas do violão para me alegrar e me fez rir nos momentos mais intensos e confusos que vivi. Vir para Lavras foi a melhor escolha que já fiz, pois ela me levou a você. Eu te amo.

E, à Deus, pois mesmo distante da crença e da religião, estruturou minha família e, através das orações de meus pais, me guiou e sustentou em um dos momentos mais difíceis da minha vida.

“Everyone you meet is fighting a battle you know nothing about. Be kind. Always!” (Brad Meltzer)

RESUMO

Neste trabalho, busquei investigar o impacto dos gestos no ensino-aprendizagem de itens lexicais e suas funções em sequências explicativas em uma aula online de língua inglesa. Para a realização de tal objetivo, baseei-me nos pressupostos teóricos oferecidos pela Linguística Cognitiva (Lakoff; Johnson, 1999; Ferrari, 2011; Evans, 2012; Mondada, 2014; Nascimento, 2023) de que os gestos instituem enunciados fundamentados na multimodalidade e corporificam conceitos mentais subjacentes à mente. Utilizei, ainda, conceitos e categorias analíticas oriundas dos Estudos dos gestos (McNeill, 1992; Kendon, 2004; Streeck, 2010; Muller, 2014; Barbosa, 2023; Barth-Weingarten, 2023) para investigar como eles podem ser segmentados e classificados com base em sua forma e significados bem como seu papel na fala-em-interação. Finalmente, para fins analíticos, vali-me do quadro teórico e metodológico disponibilizado pela Linguística Interacional (Couper-Kuhlen; Selting, 2001; Schegloff, 2007; Muller e Cienki, 2009; Cicurel, 2013; Holt, 2020; Barth-Weingarten, 2023; De Paula, 2023) de modo a discutir o uso dos gestos neste contexto sob um viés interacional. Assim, institui-se uma pesquisa qualitativa e interpretativa (Bortoni-Ricardo, 2008) sob uma perspectiva autoetnográfica (Anderson, 2006; Scribano; De Sena, 2014; Assis, 2018). O corpus foi criado a partir da gravação de uma aula realizada via Google Meet cujo objetivo era ensinar itens lexicais relacionados à rotina matinal de uma pessoa com diabetes e o material oriundo das gravações foi transcrito com o suporte do programa EXMARaLDA (Schmidt; Wörner, 2009), seguindo as convenções de transcrição GAT 2 (Selting et al., 2016) bem como do ELAN (Brugman e Russel, 2004) seguindo o modelo de anotação gestual LASG (Bressemer; Ladewig; Müller, 2013). A partir da análise sequencial dos dados selecionados, foi possível observar o peso comunicativo dos gestos como organizadores do pensamento e organizadores da interação, bem como refletir sobre minha prática pedagógica.

Palavras-chave: Estudos dos gestos. Sequências explicativas. Itens lexicais.

ABSTRACT

In this paper, I investigate the impact of gestures on the teaching and learning of lexical items and their functions in explanatory sequences in an online English language class. This work has its basis in the theoretical assumptions offered by Cognitive Linguistics (Lakoff and Johnson, 1999; Ferrari, 2011; Evans, 2012; Mondada, 2014 and Nascimento, 2023) that gestures establish utterances based on multimodality and embody mental concepts underlying the mind. Also, I used analytical categories and notions from Gesture Studies (McNeill, 1992; Kendon, 2004; Streeck, 2010; Muller, 2014; Barbosa, 2023 and Barth-Weingarten, 2023) to investigate how gestures can be segmented and classified based on their form and meaning, as well as their role in interaction. Finally, for analytical purposes, I used the theoretical and methodological framework provided by Interactional Linguistics (Couper-Kuhlen and Selting, 2001; Schegloff, 2007; Muller and Cienki, 2009; Cicurel, 2013; Holt, 2020; Barth-Weingarten, 2023; De Paula, 2023) to discuss the use of gestures in this context from an interactional perspective. Thus, this is a qualitative and interpretative (Bortoni-Ricardo, 2008) and autoethnographic study (Anderson, 2006; Scribano and De Sena, 2014; Assis, 2018). The corpus comes from the recording of a class held via Google Meet whose objective was to teach lexical items related to the morning routine of a person with diabetes, and the material from the recordings was transcribed with the support of the EXMARaLDA program (Schmidt; Wörner, 2009), following the GAT 2 transcription conventions (Selting et al., 2016) as well as ELAN (Brugman and Russel, 2004) following the LASG gestural annotation model (Bressemer, Ladewig and Müller, 2013). From the sequential analysis of the selected data, it was possible to observe the communicative significance of gestures as organizers of thought and interaction and contemplate and reflect on my teaching practice.

Keywords: Gesture studies. Explanatory sequences. Lexical items.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Thumbs up	19
Imagem 2: Quatro categorias básicas da configuração de mão.	33
Imagem 3: Tipos básicos de movimento da mão.	34
Imagem 4: Espaço da realização dos gestos	34
Imagem 5: Interface ELAN	37
Imagem 6: Interface EXMARaLDA	37
Imagem 7: Sequência de Imagens 01 linhas 28-29	41
Imagem 8: Sequência de Imagens 02 linhas 29-36	41
Imagem 9: Sequência de Imagens 03 linha 35	43
Imagem 10: Sequência de Imagens 04 linhas 37-40	44
Imagem 11: Sequência de Imagens 05	46
Imagem 12: Sequência de Imagens 06 linhas 37-41	47
Imagem 13: Sequência de Imagens 07 linhas 42-43	49
Imagem 14: Sequência de Imagens 08 linhas 44-47	49
Imagem 15: Sequência de Imagens 09 linhas 48 e 50	50
Imagem 16: Sequência de Imagens 10 linhas 44-47	51
Imagem 17: Sequência de Imagens 11 linhas 51-52	52
Imagem 18: Sequência de Imagens 12 linhas 01-02	53
Imagem 19: Sequência de Imagens 13 linhas 20-27	55

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. COGNIÇÃO E ESTUDO DOS GESTOS	13
2.1. Corporificação e linguagem	14
2.2. Estudo dos gestos	17
3. LINGUÍSTICA INTERACIONAL	23
3.1. Sequências explicativas	24
3.2. Gestos e interação	26
3.3. Aula em contexto virtual	28
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE	30
4.1. Identificação das sequências explicativas	32
4.2. Notação e transcrição dos dados	33
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	39
5.2. Artefatos culturais e a ecologia da interação	52
5.3. A autoetnografia e a experiência professora-pesquisadora	56
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	60
APÊNDICE A – Transcrição 2023Teacherpv-ST ((24:38-27:16))	65
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido	67
ANEXO B – Termo de cessão de uso de áudio e imagem	69

1. INTRODUÇÃO

Ao se alinhar aos pressupostos da Linguística Cognitiva que concebem a língua(gem) como uma manifestação que envolve, para além de aspectos verbais, os aspectos multissemióticos e, como será abordado neste trabalho, recursos corporificados (Mondada, 2014), tornam-se relevantes estudos que investiguem a função dos gestos manuais e faciais (Kendon, 2004; Chovil e Bavelas, 2018) em uma interação em sala de aula virtual. Dentro de discussões e leituras sobre Linguística Interacional, Linguística Cognitiva e Estudo dos Gestos realizadas no Núcleo de Estudos em Cognição e Interação (NECOGI) situado no Campus da Universidade Federal de Lavras (UFLA), surgiu o questionamento concernente ao papel do uso de gestos em explicações lexicais em aulas online de língua inglesa como língua adicional.

Consolidam-se como objetivo deste trabalho, portanto, analisar em seqüências explicativas o papel interacional dos gestos no processo de ensino-aprendizagem de itens lexicais em uma aula online de língua inglesa. Para que tal objetivo fosse alcançado, buscou-se, (i) descrever como os gestos do professor impactam no processo de ensino-aprendizagem de inglês sobretudo em explicações lexicais; (ii) identificar as funções dos gestos, tendo em vista explicações lexicais, em interações realizadas em aulas online de língua inglesa; (iii) analisar os efeitos pragmáticos dos gestos a partir da responsividade dos interactantes na aula online e (iv) averiguar a aprendizagem/compreensão semântica dos itens explicados a partir do comportamento linguístico-conversacional interacional.

Tendo em vista que explicações fazem parte do cotidiano humano (KEIL, 2006), em uma aula, elas constituem um papel fundamental nas trocas e significações de uma interação entre professor e aluno. Um aluno que pergunta o significado de algo desencadeia, no turno subsequente, que pode ser do professor ou qualquer outro sujeito capaz de responder o questionamento, uma seqüência cujo objetivo seja elucidar o objeto de ensino em determinado contexto. Neste trabalho, analiso uma seqüência que advém de gravações de uma aula online na qual são participantes um aluno de nível intermediário de língua inglesa e eu, como professora, sob a relevância de se analisar o papel dos gestos em um contexto que tem se consolidado nas últimas décadas como aulas de línguas mediadas por vídeo. Ou seja, busco observar como os gestos podem auxiliar o docente em seqüências explicativas de itens lexicais em um contexto de aulas ministradas apenas na língua alvo.

Para tais fins, buscou-se na autoetnografia, alicerçada na Linguística Cognitiva, nos Estudos do Gestos e na Linguística Interacional, estratégias teórico-metodológicas para coleta de dados e análise para a identificação dos gestos utilizados pela professora durante as sequências explicativas e suas possíveis relações com a compreensão e a retenção de informações pelos alunos a partir de uma análise qualitativa. Para tal, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a Plataforma Google Meet, para realização da aula online e o aplicativo de gravação de tela OBS Studio, um software de transmissão aberta disponível para download de forma gratuita online¹. Foi planejada uma aula cuja proposta era o trabalho com o tema: rotina matinal em inglês

No mais, na seção 2., Cognição e Estudo dos Gestos será apresentado um panorama geral do que configura e sistematiza a Linguística Cognitiva e o Estudo dos Gestos, a fim de fornecer aparato teórico para posterior análise. Na seção 3., Linguística Interacional, serão apresentados conceitos-chave da área os quais são, primordialmente, utilizados metodologicamente no desenvolvimento da análise. Na seção 4, Procedimentos metodológicos, será apresentada a metodologia aplicada na organização e transcrição dos dados. Por fim, na seção 5, Análise e discussão dos dados, serão apresentados os dados bem como uma análise sequencial e gestual com base nos pressupostos teórico-metodológicos adotados a fim de discutir o papel dos gestos faciais e manuais em explicações lexicais em uma aula online de língua inglesa sob uma perspectiva autoetnográfica de uma professora-pesquisadora. Por fim, apresento algumas reflexões proporcionadas pelo método de pesquisa adotado, a autoenografia, na seção 5.3 e encerro este trabalho com algumas considerações finais. A seguir, passo à seção 2 para apresentar ao leitor o campo da Linguística Cognitiva.

¹ A ferramenta pode ser baixada no site: <https://obsproject.com/pt-br/download>

2. COGNIÇÃO E ESTUDO DOS GESTOS

A Linguística Cognitiva (doravante LC) surge a partir de questionamentos e postulados relacionados à Teoria Gerativa da linguagem, que exprimia a independência entre o módulo cognitivo da linguagem e outros módulos como o módulo das sensações, das percepções e das memórias. Na busca pela inclusão de aspectos semânticos para a explicação de fenômenos sintáticos e de um estudo sistemático da relação entre forma e significado dentro da teoria linguística, um grupo particular de estudiosos da área, como Lakoff e Charles Fillmore, desenvolveu o paradigma conhecido como Semântica Gerativa, o qual pressupunha que “expressões linguísticas se referem ao mundo, refletindo entidades, propriedades de entidades e relações entre entidades” (PINHEIRO; FERRARI, 2020, P.600). Este modelo demonstra, entretanto, uma limitação ao se tratar da subjetividade dos significados dados, visto que determinadas correspondências metafóricas tal como a polissemia se estabelecem cognitivamente entre os falantes. Para que as construções cognitivas do significado fossem caracterizadas, portanto, consolidam-se áreas como a Gramática de Construções² e, posteriormente, a Gramática Cognitiva de Langacker (PINHEIRO; FERRARI, 2020, P.601)³. No entanto, nessas áreas, há uma lacuna teórica no que diz respeito à experiência corporificada a partir da tese de que o pareamento entre forma e função carrega aspectos experienciais.

Pinheiro e Ferrari (2020), ao reconstruir brevemente o histórico dos estudos da cognição e linguagem, apontam que pesquisas predecessoras da área reuniram evidências da relação entre os processos cognitivos associados a contextos socioculturais bem como da relação entre sintaxe e semântica-pragmática. Por conseguinte, a LC passa a subentender princípios cognitivos associados à língua(gem), defronte à relação entre estruturas linguísticas e aos conteúdos conceptuais ao legitimar a cognição como mediadora entre a palavra e o mundo. Essa relação evidencia uma perspectiva na qual o significado é visto como uma construção cognitiva percebida e experienciada no mundo (FERRARI, 2011, P.14).

A LC, portanto, empenha-se em investigar as relações entre a cognição e o conhecimento linguístico, partindo de uma perspectiva interdisciplinar que bebe de teorias

² Os estudos e vertentes da Gramática de Construções se valem, resumidamente, de uma “crença em uma arquitetura uniforme e declarativa do conhecimento linguístico, segundo o qual saber uma língua consiste unicamente em conhecer um vasto e altamente estruturado repositório de pareamentos forma-significado.” (PINHEIRO; FERRARI, 2020, p.615)

³ Sumariamente, Langacker (2008, p.5) aponta como fundamental a compreensão da natureza da Gramática como simbólica, ou seja, o léxico e a gramática constituem gradações que consistem, especificamente, em conjuntos de estruturas simbólicas.

advindas de outros campos da ciência cognitiva, como a psicologia e a neurociência. Distingue-se, contudo, dessas e de outras ciências atuais por averiguar as relações que permeiam a linguagem humana, a mente e as experiências sensório-motoras (EVANS, 2012, p.129) à luz de uma perspectiva não-modular que foge às propostas gerativistas de modularidade da mente. Assim sendo, a LC estrutura-se a partir de dois compromissos fundamentais:

(i) busca de generalização, em que se espera que os mesmos princípios gerais atuem em todos os níveis de análise linguística; e (ii) interdisciplinaridade, que preconiza que esses princípios gerais devem ser compatíveis com o cabedal de conhecimentos disponíveis sobre a mente e o cérebro em disciplinas afins. (PINHEIRO E FERRARI, 2020, P.602).

Isto é, a área se dedica ao estudo das representações do conhecimento disposto na mente humana e a forma como é modelado a partir de nossas experiências no mundo físico, espacial e temporal (NASCIMENTO, 2023). Neste enfoque, pode-se discutir a corporificação da mente e as suas relações com a língua(gem).

2.1. Corporificação e linguagem

Nos últimos tempos, os estudos cognitivos têm concentrado sua atenção no papel do corpo do indivíduo na sua experiência no e com o mundo e com outros indivíduos. Ou seja, tais estudos focam-se na 'corporificação' do ser humano, nuance que determina, por exemplo, a formação das categorias conceptuais (LAKOFF E JOHNSON, 1999, P. 28), bem como outros processos cognitivos. Precisamente, as ciências cognitivas baseiam-se na tese da cognição corporificada. De acordo com Evans (2012, p.131), a tese da cognição corporificada é composta por dois aspectos: (i) a experiência corporificada (*embodied experience*), que sustenta que a realidade não é objetivamente observável, mas interpretada em função de experiências individuais e específicas diretamente ligadas à arquitetura neuroanatômica e corporal da espécie humana, ou seja, “a nossa perspetivação (*construal*) da realidade é mediada, em grande parte, pela configuração de nossos corpos.” (NASCIMENTO, 2023, SN); e (ii) a cognição ancorada (*grounded cognition*), perspectiva que surge a partir da influência das experiências de corpo na cognição e preconiza que as representações mentais humanas são baseadas em estados mentais oriundos de tais experiências. Sendo assim, “os conceitos aos quais temos acesso e a natureza da “realidade” sobre a qual pensamos e falamos são abalizados nas representações multimodais (multissensoriais)” (*ibid*) emergentes na experiência corporificada. A cognição corporificada alicerça-se, dessa forma, na ideia de que

o pensamento e as percepções estão ligados às interações e experiências de um corpo com o ambiente.

Um exemplo ilustrativo dos efeitos da corporificação na natureza da experiência está no domínio das cores. Ao passo que a visão humana conta com três fotossensores (canais de cor), outros seres e animais podem apresentar mais canais de cor, como as cascavéis. Uma variação do tipo influencia diretamente nas experiências de coloração, visto que elas são capazes de enxergar infravermelhos durante a caça e detectar presas a partir de sinais de calor. Considerando-se que o ser humano não tem essa habilidade, “a natureza do nosso aparelho visual - um dos aspectos da corporificação - determina a natureza e o alcance da nossa experiência visual” (EVANS, 2012, P.131).⁴ Em outras palavras, a diferença entre a visão das cores entre os humanos e as cascavéis torna nossa cognição e percepções de mundo também distinta.

A noção de corporificação se aplica à fala-em-interação e se insere na Análise da Conversa, aqui entendida como uma base teórica, pois dentro das ações humanas, os recursos verbais e corporais mobilizados são capazes de orientar os participantes, permitindo-lhes projetar a ação seguinte assim como compreender e responder a anterior (MONDADA, 2014, P.154). Neste campo, uma visão da corporificação sob a influência das experiências sensoriais, motoras e perceptuais, para a mente-cérebro,⁵ se dá a partir de ‘recursos corporificados’ (MONDADA, 2014, P.138), cujo foco no corpo abrange gestos, gestos faciais, movimentos corporais, postura etc. A partir deles pode-se investigar recursos linguísticos e corporais a depender de sua ecologia⁶ sabendo que “o simples fato de os falantes inspirarem e expirarem, articularem e expressarem sua fala mostra que proferir palavras é um fenômeno corporificado” (MONDADA, 2014, p.138).⁷ Cabe salientar que, neste trabalho, abordo “gestos faciais” e não “expressões faciais” a partir do que é discutido por Chovil e Bavelas (2018) que os diferenciam ao dizer que expressões faciais são manifestações involuntárias de emoções específicas ao passo que gestos faciais consolidam-se com propósito comunicativo e exercem função pragmática e interacional. Assim, os recursos corporificados permitem (i) que

⁴ Traduzido do original: ‘The nature of our visual apparatus—one aspect of our embodiment—determines the nature and range of our visual experience.’(Evans, 2012, p.131)

⁵ Optamos pelo termo “mente-cérebro” como substituto do dito pela autora “mente e cérebro” por adotarmos uma perspectiva não dicotômica tendo em vista a rejeição dos estudos da LC a separação dos termos.

⁶ As ecologias dos gestos, proposta por Streeck (2010) configuram-se como padrão distinto de alinhamento entre os interagente, seus gestos e o mundo de forma que, por exemplo, os falantes podem relatar o que viram, e seus gestos, embora sejam contados ao coparticipante da interação, referem-se a eventos passados.

⁷ Traduzido do original: “the mere fact that speakers breathe in and out, articulate and animate their speech shows that uttering words is an embodied phenomenon” (Mondada, 2014, p.138)

os recursos linguísticos e visual-corporais sejam considerados no mesmo nível de relevância; (ii) que a situacionalidade de tais recursos seja considerada para além do que é convencionalizado e (iii) que seja possível averiguar a combinação entre eles com base em sua ecologia e contexto cultural.

Mais recentemente, em consonância com esses pressupostos, Freitag, Cruz e Nascimento (2021, p.18) sugerem que os indivíduos participantes de determinada interação, a depender do “contexto e da natureza da atividade e ação conversacionais em curso”, podem lançar mão de recursos corporificados de forma heterogênea ao priorizar um sobre o outro ou, ainda, recorrer a eles sob um mesmo nível de importância. No entanto, cabe reiterar que, a depender da ecologia, há uma proeminência de uso de determinado recurso corporificado sobre o outro e não uma hierarquização. Com base nestes aspectos, busca-se investigar as percepções e concepções humanas envolvidas nas vivências de um corpo consoante a noção de cognição corporificada.

Segundo Freitag, Cruz e Nascimento (2021), nosso sistema sensório-motor relaciona-se às estruturas conceituais dele oriundas e à língua(gem) a partir dos ‘esquemas imagéticos’, descrito por Johnson (2007, p.136) como “[...] um padrão dinâmico e recorrente de interações entre o organismo e o ambiente que, como tal, revela-se nos contornos da nossa experiência sensório-motora básica.”⁸ Sendo assim, os esquemas resultam de experiências sensório-motoras e perceptuais dentro de interações e experiências multimodais estruturando e dando coerência a elas. Em uma interação do tipo aula, por exemplo, um professor pode explicar o conceito de “phrasal verbs” ao associá-los a um quebra cabeça e relacionar as peças às partículas dessas construções e a conexão entre elas como a unidade do significado, bem como, durante a explicação da pronúncia de algum vocábulo, pode fazer um gesto no qual aponta para cima para demonstrar a entonação ascendente. Tendo em vista essas marcas da experiência corporificada na linguagem, pode-se inferir seu potencial de mobilizar a construção de significados e de um sentido do mundo.

Além disso, nos estudos da LC acerca da produção de sentidos, pode-se discutir a ‘metáfora’, apontada por Lakoff e Johnson (2003 [1980], p.256-258) como um fenômeno neural a partir do qual constituem-se mecanismos que convocam inferências sensório-motoras a serem utilizadas no pensamento abstrato, ou seja, um processo no qual estabelece-se um

⁸ Traduzido do original: “[...] a dynamic, recurring pattern of organism environment interactions. As such, it will reveal itself in the contours of our basic sensorimotor experience..” Johnson (2007, p.136)

conceito abstrato a partir de outros sobre os quais pensamos e falamos metaforicamente de forma involuntária. Além disso, como nossa mente é corporificada, as metáforas refletem experiências análogas, pois advém de informações culturais. Considerando, assim, que a estrutura conceptual está ancorada na corporificação, neste trabalho, os gestos não somente apresentam o potencial linguístico para interpretar conceptualizações como metáforas, mas também corporificam estruturas conceptuais como esquemas imagéticos. Consolidam-se, portanto, como um “[...] recurso semiótico, expressivo de operações cognitivas que também são mobilizadas pela linguagem [...]” (FREITAG; CRUZ; NASCIMENTO, 2021, P.11).

A partir do exposto, as pesquisas sobre gestos encontram na Linguística Cognitiva uma sólida base teórica, visto que são amplamente abraçados na inclusão de aspectos multimodais em pesquisas da área a partir de seu potencial de “(i) expressar estados mentais e sentimentos, (ii) regular o comportamento dos interlocutores, bem como (iii) representar objetos e eventos no mundo” (FREITAG; CRUZ; NASCIMENTO, 2021, P.11). Logo, os gestos são capazes de instituir enunciados fundamentados na multimodalidade e de corporificar conceitos mentais subjacentes à mente.

2.2. Estudo dos gestos

O campo dos Estudos dos Gestos surgiu com a fundação da Sociedade Internacional de Estudos de Gesto (ISGS) no início dos anos 2000 e é, portanto, um campo de estudos recente. No entanto, os estudos dos gestos de caráter sistemático existem desde a Roma Antiga passando a Retórica Clássica de Quintiliano, o Período Medieval e a Modernidade tornando-se precursores de uma descrição de gestos como meio de comunicação cotidiana, ou seja, a partir de seu potencial comunicativo. Na primeira metade do século XX, Adam Kendon relaciona os gestos com a fala a partir de um prisma linguístico, concebendo o que seria a era contemporânea dos Estudos dos Gestos (BARBOSA, 2023). Na atualidade, Barbosa (2023) afirma que dentro de uma perspectiva linguística, consolidam-se três vertentes nos Estudos dos Gestos, sendo elas: i) Pragmático-discursiva, advinda dos estudos de Adam Kendon; ii) Psico-cognitiva, cujos estudos consolidam-se na obra de David McNeill em uma concepção de gesto como aquele que reflete a cognição humana e iii) Etnometodológica e conversacional, cuja obra mais expressiva está nos estudos de Jürgen Streeck.

O estudo dos gestos integrados à fala em uma linha cognitiva é abordado, como apontam Alves e Miranda (2021), nos estudos pioneiros de Kendon (1972, 1980, 1981, 1990) e nas posteriores sistematizações de McNeill (1992). Parte-se de uma concepção de gestos

como ações ou movimentos que comunicam informações e expressam significados para além das palavras faladas, ou seja, gestos representam “ações visíveis” quando utilizados como enunciado ou como parte de enunciados (KENDON, 2004, P.7). Assim, os gestos podem surgir concomitantemente com a fala ao “expressar o pensamento do falante e ativar processos cognitivos no interlocutor para serem interpretados” (Alves e Miranda, 2021, p. 338). Embora interajam com a fala, os gestos não são anexos da linguagem, pois exercem um papel comunicativo sejam eles espontâneos e, por vezes, inconscientes, sejam eles planejados como, por exemplo, em uma aula na qual o professor planeja fazer um gesto a fim de potencializar a aprendizagem (ALVES; MIRANDA, 2021), ou seja, diferenciam-se de movimentos corporais simples.

A diferenciação entre gestos e movimentos corporais sem um propósito comunicativo aparente é apresentada por Graça, Lisboa e Avelar (2021) a partir da ‘expressividade deliberada’ proposta por Kendon (2004, p.14), pois considera-se que os gestos em si apresentam características e padrões que podem ser vistos como um empenho para transmitir significado, isto é, gestos são orientados a determinada intenção comunicativa do indivíduo. Consoante aos estudos de Kendon (2004), os gestos podem ser organizados e analisados a partir de uma estrutura de fases, frases e unidades que envolvem as particularidades dos movimentos (GRAÇA; LISBOA; AVELAR, 2021). Diante disso, os gestos apresentam delimitações de início e fim cuja estrutura conta com fases de movimentos, a saber, (a) preparação, na qual mãos e braços se posicionam para a realização do gesto; (b) núcleo, fase em que o falante realiza o *stroke*, que carrega a parte mais significativa da unidade gestual, e (c) retração, a qual as mãos retornam para a posição de descanso (BARBOSA, 2023). Essas fases dos gestos podem ser expandidas ou alteradas, quando dentro de uma frase gestual. Sendo assim, os gestos extrapolam um nível unicamente articulatório ao carregar sentidos e serem reconhecidos como modos semióticos expressivos (MÜLLER, 2014, P. 132).

Sendo assim, dentro da organização dos gestos, ao considerar os sentidos e aspectos semânticos atrelados a eles, desenvolvem-se tipologias gestuais nos estudos iniciais da área. Kendon (2004) classifica os gestos em **referenciais** e **pragmáticos**. Os primeiros são subdivididos em ‘gestos representacionais’, de modelagem, de ação e de descrição figurativa, cujas funções estão, majoritariamente, em representar conteúdos, ações ou formas sobre as quais se faz referência em um enunciado, e ‘gestos dêiticos’, ou de apontar, nos quais o falante aponta para um objeto de referência, seja ele concreto, virtual ou abstrato. Os segundos, gestos pragmáticos, são relacionados ao significado do enunciado tal como os

gestos de modo, performativos e de partição nos quais o interactante pode intensificar, performar ações como fazer um pedido ou pontuar a fala em tópicos lógicos. Para os propósitos analíticos deste trabalho cabe ainda mencionar os gestos **emblemáticos** ou **referenciais** que são “estabelecidos como elementos de vocabulário, com um significado comum a uma certa cultura, que pode ser utilizado no lugar das palavras” (MORO et al., 2015, P. 14). O gesto no qual o dedo polegar é apontado para cima representando algo de teor positivo é um exemplo de gestos emblemáticos que, posteriormente, será abordado dentro da interação aqui analisada ilustrada na imagem a seguir:

Imagem 1: Thumbs up



Fonte: InFlux

Em posteriores sistematizações, McNeill (1992, 2000, 2016), sob influências que advêm dos trabalhos de Adam Kendon, concebe os gestos como movimentos corporais significativos, como uma imagem intrínseca da linguagem, que pode ou não acompanhar a fala, intimamente ligados a processos cognitivos. Em outras palavras, a linguagem e os gestos estão intrinsecamente ligados, formando um todo, e essa combinação multifacetada é vista como a linguagem por si só. Ao passo que Kendon (2004) concebe os gestos como deliberadamente manifestos, McNeill (2016) os vê como orquestradores da fala, mas não deliberados, ou seja, o objetivo do falante não está em fazer um gesto para orquestrar a fala, mas em se comunicar apenas. Streeck (2010), no entanto, discorre que, nos estudos de McNeill, o papel do corpo não é amplamente discutido ainda que os gestos sejam apontados por McNeill (2016) como “portadores materiais do pensar-para-falar”, isto é, a língua(gem) é filtrada pelas experiências dos indivíduos em determinado contexto. Nascimento (2016) discorre que o termo “thinking-for-speaking”, o pensar-para-falar, foi cunhado por Dan Slobin (1996) e que representa a natureza dinâmica entre o “pensar” e o “falar”. Assim, o pensar-para-falar está orientado à conceptualizações dos eventos experienciados bem como a

codificação da língua sugerindo que a “a língua molda e determina as estruturas de pensamento, mas que o pensamento se adapta às estruturas linguísticas disponíveis pelo sistema da língua” (NASCIMENTO, 2016, p.57). Sendo assim, os gestos não podem ser reduzidos a formas manuais acidentais, mas devem ser compreendidos como estruturas cujos vínculos indexicais com ações manuais práticas são centrais para os sentidos atribuídos a eles. Isto posto, McNeill (1992) classifica os gestos em **icônicos**, **metafóricos**, **dêiticos** e de **batimento** (*beating*). Os icônicos e metafóricos relacionam-se aos gestos representacionais de Kendon, cujo papel é demonstrar o que está sendo descrito na fala ou representar imagens de conceitos abstratos dentro de um enunciado. Os gestos dêiticos, de cunho demonstrativo, podem indicar objetos e eventos no mundo como no gesto de apontar e os gestos rítmicos podem enfatizar partes significativas no discurso, assemelhando-se aos gestos pragmáticos da tipologia de Adam Kendon.

Considerando-se tais aspectos cognitivos e extrapolando o estudo dos gestos para atributos corporificados, Streeck (2010) considera o gesto como “uma ação corporal simbólica desenvolvida a partir do envolvimento prático do corpo com o mundo” (STREECK, 2010, p.237). O autor, numa perspectiva interacional, discorre sobre as ecologias dos gestos para que sejam compreendidos dentro dos contextos interacionais nos quais surgem; em outras palavras, os gestos advêm das relações estabelecidas entre o campo atencional dos participantes com base naquilo que percebem, constroem ou imaginam.

Ao discorrer sobre os gestos na fala-em-interação, o autor elucida que certos gestos manuais convencionados podem prever ações planejadas pelos interactantes em determinado turno e, a partir disso, elabora uma heurística de seis modos ecologicamente diferentes dos gestos, sendo eles: “(1) Gestos fisicamente ligados ao ambiente (tangível) à mão; (2) Gestos que elaboram o mundo (visível) à vista; (3) Gestos que representam o real, imaginário e abstrato; (4) Gestos que interpretam conteúdos ideacionais (conceitos gestuais); (5) Gestos que corporificam e interpretam atos meta-comunicativos (por exemplo, atos de fala simultâneos); e (6) gestos através dos quais as transações são geridas, incluindo os que regulam o comportamento dos co-interactantes”.(STREECK, 2010, p.226).⁹ Destacam-se, em vista dos propósitos analíticos desta pesquisa, os modos 3, 4 e 5, bem como considera-se os

⁹ Traduzido do original: 1. gestures physically linked to the (tangible) environment at hand; 2. gestures elaborating the (visible) world in sight; 3. gestures that depict actual, imaginary, and abstract worlds; 4. gestures that construe ideational content (gestural concepts); 5. gestures that embody and construe communicative acts by the gesturer (e.g. concurrent acts of speech); and 6. gestures by which transactions are managed, including those that regulate the behavior of co-interactants. Tradução livre.

gestos como ações visíveis cujos significados comunicativos expressam sentimentos, emoções e intenções que estão diretamente atrelados à ecologia, a saber, o contexto no qual os gestos são realizados e ao qual estão relacionados de forma que, como abordado por Mondada (2014), a situacionalidade dos recursos corporificados seja considerada bem como a as relações entre os gestos e seu contexto cultural.

Nessa heurística, Streeck (2010) elabora uma classificação que delimita os gestos em pictóricos ou representativos, os quais estruturam a imaginação do participante e indicativos, que apontam um cenário visível e táteis, que surgem ao tocar, manusear e ver algo no mundo. Esses tipos envolvem gestos que evocam figuras em diferentes contextos focando a atenção a partir da organização do que está disponível aos interactantes naquele momento ou da estruturação de sua imaginação. Neste último contexto, os gestos pictóricos, apresentados na tipologia de Streeck (2010), são gestos capazes de concretizar aquilo que está na imaginação do interactante ao emergir em situações nas quais os gestos representam algo concreto no mundo ao modelar e representar cenas reais ou imaginárias dentro de práticas gestuais distintas, organizadas e apoiadas por unidades linguísticas. Sendo assim, esta categoria dos gestos “representa o que o discurso oral descreve” (STREECK, 2010)¹⁰. À vista disso, cabe salientar que neste trabalho há uma inclinação às classificações de Streeck (2010), tendo em vista seu caráter interacional que se alinha à base teórica assumida nesta pesquisa.

Um estudo que ilustra a perspectiva de Streeck (2010) é o de Freitag, Cruz e Nascimento (2021). Em seu trabalho, os autores relacionam a estrutura conceptual e os significados linguísticos celebrados na corporeidade para sinalizar, dentro de sequências narrativas, o potencial linguístico e comunicativo dos gestos, sistematizados em funções linguísticas (MÜLLER, 2013), a saber: “(i) expressar estados mentais e sentimentos; (ii) regular o comportamento dos interlocutores, bem como (iii) representar objetos e eventos no mundo” (FREITAG; CRUZ; NASCIMENTO, 2021, P.11), respectivamente, função expressiva, função apelativa e função representativa outrora preconizadas por Karl Bühler (1950 *apud* STAUB, 1978, p.67). Logo, evidencia-se a potencialidade linguística dos gestos em constituir enunciados multimodais e corporificar conteúdos mentais subjacentes à mente.

Os gestos manuais, coordenados ao discurso são, portanto, capazes de estruturar ações subsequentes para organização da conversa, ou seja, o gesto “é uma parte do turno de fala e

¹⁰ Traduzido do original: “They depict what the spoken utterance describes.” (Streeck, 2010) Tradução livre.

corporifica em sua forma o contexto imediato no qual é produzido” (STREECK, 2010, p.239)¹¹. Em outras palavras, os gestos podem apenas ser avaliados dentro de seu contexto de uso resultante de uma perspectiva que os considera parte dos turnos de fala¹² ao corporificar em sua forma os contextos nos quais são produzidos. Para que tal análise seja empreendida, torna-se basilar um estudo via análise sequencial (NASCIMENTO, 2023; BARTH-WEINGARTEN, 2008, p.288). Sendo assim, discutir os gestos bem como recursos corporificados demanda um estudo e apresentação sistemática que investigue a fala-em-interação tendo em vista que os gestos podem ser segmentados e classificados com base em sua forma e significados. A seguir, apresento um breve panorama de traços teóricos e metodológicos oriundos da Linguística interacional considerados neste estudo.

¹¹Traduzido do original: “A gesture is part of a speaking turn and embodies in its form the immediate context in which this turn is produced” (Streeck, 2010, p.239) Tradução livre.

¹²No capítulo 2. Linguística Interacional os processos estruturais de uma análise sequencial serão aprofundados.

3. LINGUÍSTICA INTERACIONAL

O campo de estudos denominado Linguística Interacional (doravante LI) surgiu na década de 90, momento no qual surgiram condições tecnológicas capazes de possibilitar à LI meios de registrar os aspectos orais das interações e, posteriormente, os visuais. Manifestou-se, assim, tendo por base a Etnometodologia, a Análise da Conversa, a Sociolinguística Interacional e a Linguística Antropológica e tem como objetivos investigar “detalhes regulares da interação natural em termos de padrões linguísticos” (BARTH-WEINGARTEN, 2023, p.274). Ao elaborar uma síntese dessa esfera, Barth-Weingarten (2023) aponta perguntas cerne da LI cujas indagações são, primeiramente, como estes padrões são moldados pela interação e, secundamente, como esses padrões moldam a interação.

À vista disso, o campo emerge sob uma perspectiva linguística baseada na interdisciplinaridade e na interlinguística nas quais a língua(gem) é moldada pela interação e a interação é moldada pela língua(gem), ou seja, o discurso consolida-se como produto social e fornece recursos para que o interactante alcance certos objetivos ou tarefas. Neste contexto, linguistas interacionais preocupam-se com: “(i) quais recursos linguísticos são utilizados para articular estruturas conversacionais particulares e funções interacionais? e (ii) qual função interacional ou conversacional é promovida por formas linguísticas específicas e as formas de utilizá-las?” (COUPER-KUHLEN; SELTING, 2001, p.3).

Neste âmbito, os estudos da LI estão alicerçados em uma abordagem de cunho descritivo, funcional e diretamente ligado à língua em uso de forma que percebe a linguagem como “um fenômeno fundamentalmente situado” no qual são considerados dois aspectos basilares, sendo eles: (i) a língua realiza ações, e (ii) a língua é língua em uso (BARTH-WEINGARTEN, 2023, p.279). Assim, têm-se investigado várias ordens da organização conversacional como a tomada de turno, o reparo, a organização e segmentação sequencial e diversos outros. Isto posto, salienta-se que, “[...] ainda que os padrões da língua sejam recorrentes e, portanto, possam, até certo ponto, ser concebidos como realizados em uma forma específica e em co(n)textos particulares, eles são ao mesmo tempo influenciados pelas particularidades do evento interacional individual.” (BARTH-WEINGARTEN, 2023, p.283).

¹³ Traduzido do original: “(i) what linguistic resources are used to articulate particular conversational structures and interactional functions? and (ii) what interactional function or conversational structure is furthered by particular linguistic forms and ways of using them?” (Couper-Kuhlen e Selting, 2001, p.3)

Sabendo disso, a LI compreende, dentro de uma análise sequencial, a possibilidade de se identificar o início, o desenvolvimento e a finalização de determinadas ações a partir de movimentos reativos ou iniciais tendo em vista a organização sequencial que envolve um par. (SCHEGLOFF, 2007; BARTH-WEINGARTEN, 2023). Diante disso, as ações realizadas por meio da conversa são feitas em turnos compostos por blocos chamados de unidades de construção de turnos (TCU). Para estas unidades, a gramática, a fonética e os contextos tornam-se primordiais na organização e no reconhecimento das unidades. Um interactante que inicia sua fala deve produzir um ou mais TCUs para que realize determinadas ações e a conclusão desta unidade em um turno pode transacionar a outro interactante o direito de fala. Sendo assim, Sacks, Schegloff e Jefferson (1978) abordam como o surgimento de um turno surge na iminência de um fim de outro ao dizer que:

“Para os tipos de unidade que um falante emprega ao iniciar um turno de fala, o falante tem, inicialmente, direito a ter um "turno" em uma dessas unidades. A primeira conclusão possível de uma primeira unidade desse tipo constitui um local de iminência de transição inicial. A transferência de falante é coordenada pela referência a esses locais de iminência de transição, o qual qualquer tipo de unidade alcançará.” (SACKS, SCHEGLOFF E JEFFERSON, 1978, p.12, tradução minha)¹⁴

Sabendo disso, duas características da tomada de turno tornam-se relevantes para compor a organização de sequências interacionais. Primeiramente, o TCU como uma unidade de conduta na qual atenta-se à iminência de sua conclusão e às ações implementadas reconhecidas pelos interactante; em segundo, a seleção de um próximo falante com base nas características da unidade e ao tipo de ações ela torna possível ao próximo falante (Schegloff, 2007). Sendo assim, a Linguística Interacional implica que turnos de fala nas interações são aglomerados de acordo com as ações e reações pretendidas em uma sequência a partir de padrões linguísticos.

3.1. Sequências explicativas

A natureza humana é levada a receber e prover explicações que usualmente refletem o esforço em se comunicar um entendimento, que cria uma trajetória na qual o desfecho positivo pode expandir a compreensão do receptor da explicação em tempo real e implicar

¹⁴ Traduzido do original: “For the unit-types a speaker employs in starting the construction of a turn's talk, the speaker is initially entitled, in having a "turn," to one such unit. The first possible completion of a first such unit constitutes an initial transition-relevance place. Transfer of speakership is coordinated by reference to such transition-relevance places, which any unit-type instance will reach (SACKS, SCHEGLOFF AND JEFFERSON, 1978, p.12).

mudanças conceituais (KEIL, 2006, p. 229). Em uma interação do tipo aula, por exemplo, o uso de repetições, reformulações, esclarecimentos e exemplos adicionais contribuem para o entendimento do que está sendo comunicado, ao passo que os participantes colaboram na construção do significado. Para tal, considera-se ‘aula’ “um lugar de emergência de interações complexas específicas através das quais a aprendizagem toma forma e que se descobrem, em grande parte, pela observação das interações que nela se desenvolvem” (CICUREL, 2013, p.33).

Assim, parte-se de uma perspectiva que define a sala de aula como o “espaço e tempo em que os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações, na verdade interações, como estudar, ler, ouvir o professor, fazer perguntas, solucionar dúvidas” (SOUZA, 2018, p.48) etc. Dessa forma, é possível pensar na organização da fala-em-interação em um contexto de sala de aula e investigar como os sujeitos participam, comunicam, ensinam e aprendem dentro de um discurso / interação didática na qual há uma finalidade externa cujo objetivo precede a interação (CICUREL, 2013, P.37; DA SILVA BULLA; SCHULZ, 2018, p. 197). Quando há uma finalidade como transmitir um saber, opõe-se a uma conversa cotidiana em prol de uma conversa institucional que se constitui como uma interação didática desencadeada por determinado objetivo de ensino.

Dessa forma, as interações didáticas, seja qual for a ecologia, isto é, a relação entre participantes, gestos e o mundo (STREECK, 2010), são construídas de forma que os processos de aprendizagem sejam consolidados considerando-se: i) que os participantes estejam em um espaço delimitado por um tempo; ii) que haja um ator conhecedor do conteúdo e atores-aprendizes que busquem sua colaboração; iii) que exista uma finalidade cognitiva de ensinar/aprender algo; iv) que resultados sejam obtidos, como feedback corretivo ou sequências explicativas cuja responsividade revele algo implícito; v) que a interação esteja ligada a determinadas exigências; vi) que o conhecimento interiorizado permita aos participantes participarem da interação e vii) que isto ocorra a partir do diálogo e coletividade (CICUREL, 2013, p.38-39).

Dentro de uma aula, portanto, sequências de cunho explicativo são interações nas quais o objetivo conversacional é realizar explicações ou esclarecimentos para o entendimento mútuo entre as partes. Para este fim, as ações conversacionais se caracterizam como sequências que podem partir do interactante que detém o turno de fala corrente, bem como

podem surgir do outro participante da interação. Considerando-se, portanto, que o principal objetivo de sequências explicativas, neste caso de itens lexicais, é transferir e convergir o conhecimento (HOLT, 2020, p.4), surgem modelos que buscam explicar os diferentes estágios seguidos pelos participantes de uma interação na negociação de sentidos.

Dentre esses modelos, Varonis e Gass (1985 *apud* HOLT, 2020, p.5) elaboraram estágios de uma sequência explicativa que perpassam a transformação de um item linguístico em um indicador de que o interactante não compreendeu e sua reação à resposta dada. Afunilando este esquema para sequências de explicações lexicais nas quais os significados são negociados entre os interactantes, Holt (2020, p.5) apresenta um modelo amplamente difundido oriundo dos estudos de Gülich (1990), De Gaulmyn (1991), Lüdi (1991) e Fasel Lauzon (2014) no qual uma sequência explicativa é dividida em três estágios: (i) a **abertura**, na qual o item lexical não compreendido pelo aluno é identificado, localizado, destacado e problematizado; (ii) o **núcleo explicativo**, no qual o professor explica o item lexical e (ii) o **encerramento**, no qual a compreensão do aluno é ratificada e avaliada.

Considerando-se, portanto, uma sequência explicativa de um item lexical uma troca que surge a partir de um questionamento de um participante da interação e que inclui a avaliação de sua compreensão no encerramento da explicação, os gestos podem surgir como pistas para uma percepção da responsividade dos participantes a partir da observação de sua face, bem como podem organizar a interação, ao comunicar algo que não necessariamente é dito no plano verbal.

3.2. Gestos e interação

Dado o papel e a configuração de sequências explicativas dentro de determinado contexto interacional, é relevante que gestos manuais e gestos faciais, os quais exercem função comunicativa, pragmática e interacional (BAVELAS E CHOVIL, 2018) sejam observados na fala-em-interação. Acerca disso, Barth-Weingarten (2023, p.292) aponta a integração dos aspectos visual-corporais – ou, nas palavras da autora, comunicação não verbal, aos estudos da LI com base em adventos tecnológicos que possibilitam registrar em vídeo tais aspectos e investigar seu papel na organização das interações. No entanto, a autora reitera as adversidades emergentes em transcrever legivelmente comportamentos não verbais de forma que se considerem gestos manuais e faciais tal qual recursos corporificados (cf. MONDADA, 2014, p.138). Partindo do pressuposto de que situações comunicativas são inerentemente multimodais (MULLER E CIENKI, 2009, p. 297), tanto os gestos quanto os outros recursos

corporificados, por exemplo, olhar, torso, etc, constituem o todo da fala-em-interação. Sendo assim, pode-se dizer que os gestos podem complementar, reforçar e enriquecer aquilo que é dito. Kelly, Özyürek e Maris (2010) confirmam, a partir de um estudo realizado em dois experimentos envolvendo a relação entre gesto e fala, que ambos formam um sistema integrado na produção linguística, uma vez que os participantes consideram ambas as modalidades no processamento da língua(gem) concomitantemente. Os autores afirmam que:

“[...] [o] gesto e a fala interagem de forma mútua e obrigatória e, quando comunicam a mesma mensagem, melhoram consideravelmente a compreensão. Isso não só ajuda a elucidar os mecanismos pelos quais os gestos e a fala são semanticamente integrados durante a compreensão da linguagem, mas também tem implicações para a vida cotidiana - se você realmente quiser deixar seu ponto de vista claro e prontamente compreendido, deixe suas palavras e mãos falarem.” (KELLY, ÖZYÜREK E MARIS, 2010, p.266, tradução minha)¹⁵.

Os padrões linguísticos devem, portanto, ser investigados holisticamente e sob uma perspectiva que considere os aspectos multissemióticos da interação como uma afirmação da “[...] natureza fundamentalmente multimodal da comunicação humana.” (BARTH-WEINGARTEN, 2023, p.286). Dentro de tais aspectos multimodais cuja realização neste trabalho acontece em uma interação do tipo aula, Tellier (2008 *apud* HOLT, 2020, p.6) discute os gestos em sala de aula, os gestos pedagógicos, que são realizados de forma consciente tendo como objetivo facilitar e aprimorar a compreensão do idioma estrangeiro. Os gestos manuais e faciais são, assim, uma ferramenta utilizada pelos professores que supre diversas demandas pedagógicas. Para o autor, os gestos pedagógicos podem ter a função de (i) **informar**, a partir da qual pode-se realizar explicações gramaticais e lexicais, ou seja, podem surgir dentro de sequências explicativas de determinado conhecimento de um item lexical seja sua forma, significado ou uso. Sabendo que os gestos e aspectos multissemióticos emergem em interações cujo objetivo é estabelecer/negociar um sentido, dentro de uma interação mediada por vídeo, como a analisada neste estudo, os gestos utilizados na explicação podem ser associados a um artefato pedagógico como um texto compartilhado e compor a interação em um contexto síncrono, mas não face-a-face. Assim, torna-se relevante, considerando a natureza da interação analisada, que o universo de aulas em contexto virtual seja discutido.

¹⁵ Traduzido do original: “[...] gesture and speech interact in a mutual and obligatory fashion, and when conveying the same message, they greatly enhance understanding. This not only helps to elucidate mechanisms of how gesture and speech are semantically integrated during language comprehension but also has implications for everyday life—if you really want to make your point clear and readily understood, let your words and hands do the talking.” (KELLY, ÖZYÜREK E MARIS, 2010, p.266).

3.3. Aula em contexto virtual

A partir da década 90, estudos sobre interações em ambientes virtuais mediados por computador foram intensificados nos campos relacionados à Linguística Interacional e à Análise da Conversa (DE PAULA, 2023). Recentemente, desde a pandemia do Covid-19, os modos de interação têm se expandido a partir de tecnologias que possibilitam interações virtuais. Subsequentemente, tornaram-se possíveis estudos sobre a forma a partir da qual interlocutores coconstruem e negociam sentido em interações mediadas por vídeo.

Dentro do que foi apresentado, compreende-se, portanto, uma interação virtual como “aquela em que os participantes interagem através de um tipo específico de tecnologia, seja por um programa ou aplicativo, que possibilita a interação online e, por vezes, síncrona.” (DE PAULA, 2023, p.12). Plataformas como o Google Meet surgem, pois, como possibilitadoras da utilização de diversos modos semióticos na interação online em atividades síncronas, na qual os participantes têm uma experiência distinta do que seria uma interação face-a-face. Dessa forma, a ecologia de interações virtuais é considerada por estudiosos da área como uma prática independente e específica, seja na conversa comum e cotidiana, seja na fala institucional. Haja posto, em uma conversa ambientada virtualmente, “[...] a organização dos turnos na interação é conduzida pela utilização de uma variedade de recursos multimodais, que são mobilizados de modo dinâmico e situado, em resposta às circunstâncias específicas do contexto e da interação.” (DE PAULA, 2023, p.33).

Destarte, os estudos linguísticos sob os pressupostos da LI consideram que aspectos como padrões sonoros, sintaxe, semântica, gestos e outros são desenvolvidos em determinada interação social e compõem a interação, inclusive, na modalidade virtual. Neste contexto, além de aspectos linguístico-gramaticais, artefatos culturais têm um papel na interação tendo em vista que a organização da interação bem como os aspectos corporificados inscrevem-se em um determinado espaço. Sendo assim, dentro de uma interação, os objetos e artefatos manipulados pelos interactantes fazem parte de seu contexto global bem como da ecologia dos gestos realizados (MONDADA, 2012, p.231).

Dentro destes aspectos e do cenário desta pesquisa, pode-se evidenciar o texto compartilhado durante a interação analisada. Ele foi elaborado como preparação para a aula e a tela foi compartilhada durante a interação de forma que fosse possível selecionar, grifar,

negritar e adicionar informações no material pré-organizado. Ou seja, artefatos como a tela compartilhada bem como as ações realizadas com o cursor podem figurar na organização das ações conversacionais na fala-em-interação e nas ações corporificadas (BOWDEN; SVAHN, 2020, p.2). Destarte, os gestos, o contexto de uma aula mediada por vídeo e os recursos corporificados compõem a interação aqui analisada e, após serem apresentados e discutidos sob os pressupostos da LI, os aspectos metodológicos deste trabalho advêm das investigações neste campo, a LI é utilizada como quadro teórico-metodológico e analítico neste estudo. A seguir, descrevo e contextualizo os procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE

Neste trabalho, optei pela pesquisa qualitativa e interpretativa, cujo propósito consiste em compreender e interpretar fenômenos sociais em determinados contextos como a sala de aula, por exemplo. Neste âmbito, como métodos e práticas para geração de dados, inserem-se a (auto)etnografia,¹⁶ a observação, o estudo de caso, o interacionismo simbólico, a pesquisa fenomenológica e a construtivista (BORTONI-RICARDO, 2008, p.33). É oportuno pontuar que, dentro da abordagem qualitativa, adotei uma estratégia metodológica, a saber, a autoetnografia, conceituada como uma forma de etnografia que consiste no uso das experiências afetivas e cognitivas na elaboração de um conhecimento sobre algum aspecto da realidade envolvendo, portanto, o estudo e a escrita do 'eu' dentro de um determinado contexto sociocultural a partir de experiências afetivas e cognitivas (SCRIBANO; DE SENA, 2014, p.52). Além do mais, a autoetnografia constitui-se em uma compreensão holística e abrangente das interações, expressa suas descobertas a partir de narrativas autoetnográficas e possibilita ao pesquisador participante relacionar prática e teoria, bem como ressignificar suas práticas (ANDERSON, 2006; ASSIS, 2018). A escolha por essa estratégia é, primariamente, uma decisão de pesquisa pois cria um diálogo com outras áreas de pesquisa bem como direciona potenciais reflexões ao campo da Linguística Aplicada. Para os fins deste trabalho, além disso, a escolha pela autoetnografia se dá por duas questões fundamentais: i) a mobilização de outros docentes entraria em conflito com a agenda deste trabalho e ii) dentro de uma perspectiva reflexiva, uma pesquisa de cunho autoetnográfico me possibilita pensar e aprimorar minhas próprias práticas pedagógicas.

Sendo assim, utilizei procedimentos analítico-metodológicos oriundos da LI, tais como a análise sequencial, o estudo de caso, o procedimento teste do próximo turno. Conforme Barth-Weingarten (2023, p.287), a LI mescla estratégias metodológicas de diferentes campos de pesquisa como a Etnometodologia, Análise da Conversa e Sociolinguística Interacional, o que implica a geração de dados não eliciados e preferencialmente não planejados. Assim, é relevante salientar que os dados analisados nesta pesquisa advêm de um estudo de caso autoetnográfico oriundos de registros pessoais de uma aula de língua inglesa como língua adicional. Neste contexto, embora a aula conte com certo planejamento, por minha parte como professora, e ambos saibam que a aula está sendo gravada, a situação comunicativa ocorreu de forma espontânea conforme as necessidades

¹⁶Embora Bortoni-Ricardo (2008) não mencione a autoetnografia, aproveitamos o ensejo para mencioná-la tendo em vista seu papel dentro desta pesquisa.

comunicativas imediatas da interação. Dessa forma, considerei aspectos da Análise da Conversa que estão imbricados nos estudos da LI e, a partir do pressuposto de que a conversa cotidiana é matriz nas práticas sociais de fala, adotei uma análise etnometodológica como um caminho dentro deste contexto.

Os dados analisados são registros de sequências explicativas realizadas em uma aula cujos participantes são um aluno no nível pré-intermediário de Língua Inglesa com base nos padrões e descrições do Quadro Comum Europeu de Referência (QCER),¹⁷ na faixa dos trinta anos de idade, natural do estado de Minas Gerais, região sudeste do Brasil, e eu, no papel de professora/pesquisadora. A amostra de caso é composta, portanto, por uma aula particular, parte de uma relação de prestação de serviços educacionais de línguas fundamentada via contrato há cerca de cinco meses, o qual prevê duas aulas semanais, com duração de sessenta (60) minutos de aula. Cabe mencionar que este trabalho está vinculado ao projeto “Análise da fala-em-interação numa perspectiva corporificada”, coordenado pelo Prof. Dr. Thiago da Cunha Nascimento, da Universidade Federal de Lavras. Assim, os registros em áudio e vídeo foram coletados mediante autorização do estudante com leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como o Termo de Cessão de Áudio e Imagem, devidamente autorizados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), parecer número 6.278.020.

Após devida o consentimento do aluno, a geração de dados se deu pela gravação da tela do computador durante o período da aula pela pesquisadora e pelo aluno correspondente, ambos utilizando o aplicativo para computadores “OBS Studio”, escolhido por ser uma ferramenta intuitiva ainda que com funções avançadas de compartilhamento de vídeo. Além disso, por ser um programa que dispensa a necessidade de conexão com a internet, excluiu o risco de a gravação ser prejudicada por eventuais falhas de conexão, possibilitando um registro da tela isento de quaisquer marcas d'água. Para a coleta, além da gravação sob minha perspectiva, solicitei que o aluno gravasse sua tela para que pudesse observar, também, seu ponto de vista. Sendo assim, após o registro da interação, o vídeo gravado pelo aluno foi coletado via *upload* e *download* na plataforma Google Drive e o da professora-pesquisadora baixados da ferramenta, bem como adicionados à nuvem como uma cópia de segurança. Com posse de ambos os registros, busquei segmentar e selecionar sequências nas interações para início dos procedimentos analíticos, tendo em vista princípios da análise sequencial e reflexão

¹⁷ O aluno foi nivelado conforme os descritores do Quadro Comum Europeu de Referência - QCER, cf. páginas 130-136 do documento. Disponível em: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

analítica, a partir da observação/participação. As aulas foram assistidas em sua totalidade e, assim, selecionei as sequências relevantes e mais ilustrativas do fenômeno aqui investigado, a saber, o papel dos gestos manuais e faciais em sequências explicativas de itens lexicais em uma aula de língua inglesa.

As escolhas que fiz neste trabalho deram-se, principalmente, a partir de elementos sociais e pessoais baseados em estratégias experienciais advindas da autoetnografia (SCRIBANO; DE SENA, 2014, p. 52). Foram realizadas duas *data sessions*, sessões de análise conjunta de dados, o primeiro no Núcleo de Estudos em Cognição e Interação (NECOGI-UFLA) e o segundo no Centro de Pesquisa “Comunicação Intercultural em Interações Multimodais” (ICMI-UFMG). Nesses encontros, compartilhei duas sequências pré-selecionadas em minhas análises preliminares. A partir dessa prática de análise conjunta, os pesquisadores participantes teceram comentários de acordo com os objetivos do trabalho. Após a realização de sessões de discussões dos dados com grupos de estudos da área e de suas contribuições, optei por selecionar apenas uma sequência a partir da qual o papel dos gestos e recursos corporificados poderiam ser observados e analisados em uma aula mediada por vídeo.

4.1. Identificação das sequências explicativas

Para identificação e seleção das sequências explicativas, considerei dois aspectos relevantes para uma análise de sequências de cunho explicativo, a saber, as unidades de construção de turno e o procedimento teste de segundo turno. As unidades de construção de turno (TCU), blocos nos quais turnos conversacionais são formados e cuja organização da interação (SCHEGLOFF, 2007, p.3), possibilitam identificar como determinadas sequências se encaixam na conversa a partir de recursos organizacionais como a gramática, a realização fonética e entoacional bem como a realização de ações conversacionais dentro de determinada interação.(*ibid*). No procedimento teste de segundo turno, descreve-se de que forma os participantes utilizam estratégias que confirmam seu entendimento mútuo e mantêm a interação fluindo (SCHEGLOFF, 2007), ou seja, “as reações dos participantes não somente mostram que eles estão lidando com um enunciado anterior, como também revelam a maneira como eles lidam com tal enunciado” (BARTH-WEINGARTEN, 2008; NASCIMENTO, 2023, P.288).

Assim, a partir do que é estabelecido pela área, lancei mão do procedimento teste do próximo turno buscando analisar a forma como os participantes lidam com a construção de seu próprio turno, de forma que fosse possível evidenciar ações que podem ser tidas como

cumpridas na interação, como uma sequência explicativa que almeja pistas que demonstram o entendimento do outro daquilo que está sendo explicado. Foi selecionado, portanto, um trecho da aula gravada identificada conforme orientações do GAT2 (SELTING et al., 2016): data de coleta, ponto de vista selecionado (professora ou aluno), identificação do participante e o tempo, minutos e segundos (00:00) no qual o trecho ocorreu no vídeo completo, portanto, **2023Teacherpv-ST ((24:38-27:16))**.

4.2. Notação e transcrição dos dados

Para anotação dos gestos, foi utilizado o Sistema de Anotação Linguística para Gestos (*Linguistic Annotation System for Gestures*, doravante LASG), pois oferece uma possibilidade de anotação dos gestos tendo como base uma abordagem linguística e cognitiva da língua(gem) pautado em formas para análise dos gestos (BRESSEM; LADEWIG; MÜLLER, 2013). Nesse sistema, é utilizada a identificação do gesto a partir da comparação entre a forma, movimento e padrões motores. A anotação embasada no LASG, portanto, pode ser segmentada em três princípios: 1) a forma, na qual determinei a unidade gestual e a forma gestual; 2) a estrutura sequencial dos gestos em relação à fala e a outros gestos; e 3) o contexto local de uso a partir da relação à sintaxe, à semântica e à pragmática (BRESSEM; LADEWIG; MÜLLER, 2013, p. 1099). A fim de elucidar o primeiro princípio do LASG, a forma das mãos, Bressem (2013) argumenta que a configuração das mãos pode ser descrita em quatro categorias, sendo elas: fechada (*fist*), aberta (*flat hand*), dedos esticados (*single fingers*) e dedos curvados (*combination of fingers*). Na Figura 1, pode-se visualizar tais divisões.

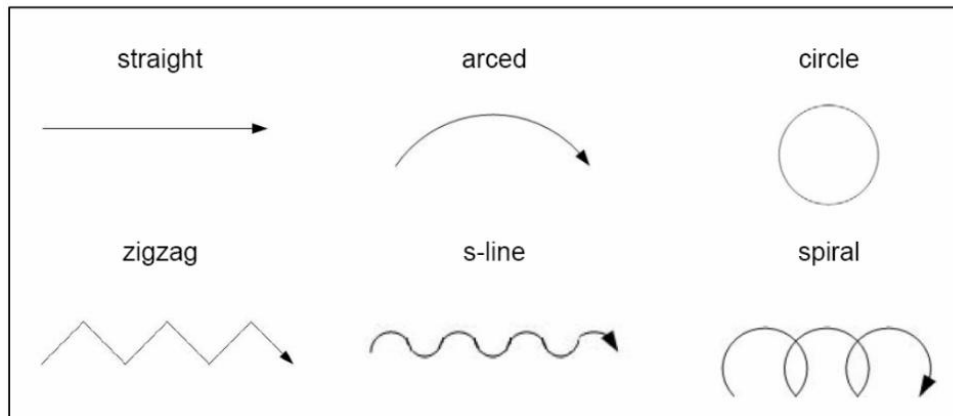


Fonte: Bressem (2013, p.1085).

Além disso, orienta-se a descrição dos gestos a partir da (i) orientação da palma: para cima (horizontal), para baixo (horizontal), para as laterais (vertical), virada para o corpo do participante, virada para fora; (ii) movimentos: reto, em arco, circular, zigue-zague, em forma de S e espiral (ver Figura 2); (iii) realização do gesto no espaço gestual: centro, periferia e extrema periferia combinadas às direções superior, inferior, direita, direita-inferior, direita-

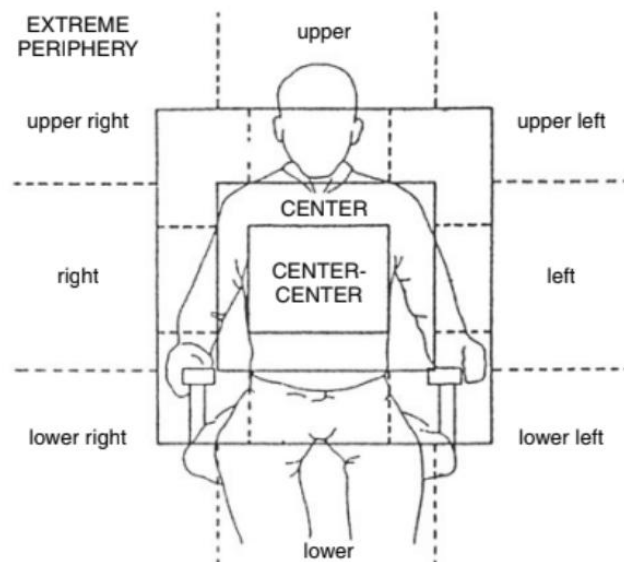
superior, esquerda, esquerda-superior, esquerda-inferior ilustradas na Figura 3 (BRESSEM *apud* BARBOSA, 2023).

Imagem 3: Tipos básicos de movimento da mão.



Fonte: Bressem (2013, p.1088).

Imagem 4: Espaço da realização dos gestos



Fonte: McNeill (1992 *apud* Bressem, 2013, p.1091)

Sabendo dos aspectos considerados na notação de gestos, o momento posterior de análise dos gestos se dá pela divisão das unidades gestuais em fases, sendo elas:

“[...]posição inicial, ou posição de descanso, das mãos. Em seguida vem a fase de preparação, quando mãos e braços se posicionam para realizar o gesto que se virá. Na sequência, o falante realiza o stroke, que é o núcleo da unidade gestual e, portanto, carrega o significado do gesto. O núcleo gestual é seguido pela fase de retração, quando as mãos retornam à posição inicial de descanso, finalizando a unidade ou se reconfiguram para realizar outro gesto. Uma fase de retenção pode acontecer logo após o núcleo, caso o

falante mantenha a configuração das mãos por algum tempo.”
(BARBOSA, 2023, p.19)

Para os propósitos analíticos aqui desenvolvidos, considere apenas o *stroke* (o golpe gestual) na sequência selecionada justamente por representar o núcleo significativo do gesto. Assim que definida uma unidade gestual, descrevi parâmetros que possibilitam uma descrição e análise padronizada da forma das mãos, orientação da palma, movimento (incluindo-se o tipo e direção do movimento) e a qualidade do gesto em relação ao espaço gestual (BRESSEM, 2013, p.1184-1092). Aqui, mantive as abreviações das categorias em português com base dos padrões internacionais da análise gestual, sendo elas “mão direita (MD), mão esquerda (ME) ambas as mãos (2M), palma(s) para baixo (P↓), palma(s) para cima (P↑) e palma(s) lateral(ais) (PL), palma(s) para dentro, em direção ao corpo (P←) e palma(s) para fora, em direção contrária do corpo (P→).” (BARBOSA, 2023, p.19).

Tendo o LASG como base, a utilização das convenções GAT 2 (*GesprächsAnalytischesTranskriptionssystem*) são recomendadas para a transcrição da fala, cujo objetivo é disponibilizar um modelo de notação acessível para linguistas e leigos. (SELTING *et al.*, 2011; SCHRÖDER *et al.*, 2016). Neste trabalho, tais convenções possibilitam a segmentação da fala em unidades entonacionais a partir de elementos prosódicos, como acentos focais, que auxiliam na determinação de aspectos funcionais dos gestos. A convenção apresenta três níveis de notação, sendo elas: a mínima, quando apenas aspectos verbais são relevantes, e os níveis básico e refinado nos quais é possível expandir e detalhar a transcrição mínima com a inserção de elementos visuais e prosódicos (BARBOSA, 2020; SCHRÖDER *et al.*, 2016). Nesta pesquisa, optei pelo nível básico de transcrição para notação e análise integrada das interações e alguns detalhes oriundos do nível refinado, cujas notações mais recorrentes utilizadas nesta análise estão na tabela a seguir.

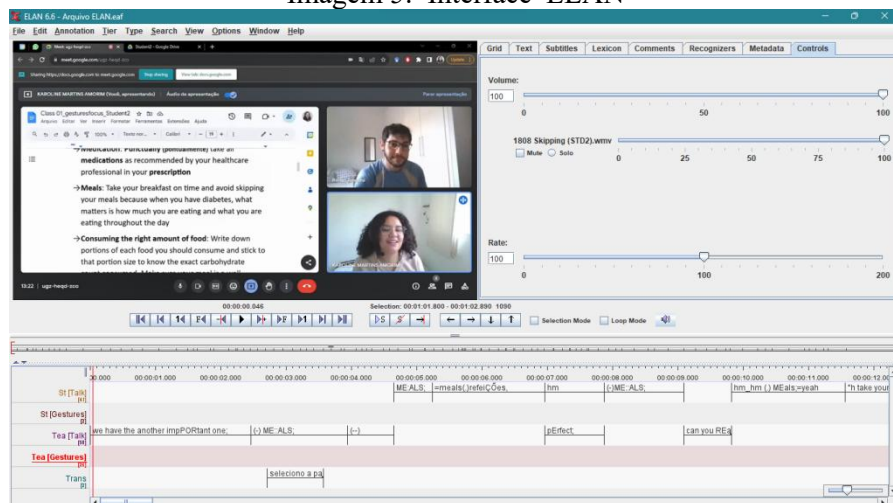
Tabela 01 - Convenções de transcrição GAT 2 utilizadas em nossas transcrições (continua)

Estrutura sequencial	
[]	sobreposições e fala simultânea
:	alongamento, de aprox. 0,2-0,5 seg
::	alongamento, de aprox. 0,5-0,8 seg.
Inspirações e expirações	
°h/h°	ins-/expiração de aprox. 0,2-0,5 seg de duração
°hh/hh°	ins-/expiração de aprox. 0,5-0,8 seg de duração
°hhh/hhh°	ins-/expiração de aprox. 0,8-1,0 seg de duração
Pausas	
(.)	micro pausa estimada em até 0,2 seg de duração aprox.
(-)	pausa curta estimada em aprox. 0,2 – 0,5 seg de duração
(--)	pausa intermediária estimada em aprox. 0,5 – 0,8 seg de duração
(---)	pausa longa estimada em aprox. 0,8 – 1,0 seg de duração
(0.5) / (2.0)	pausa mensurada em aprox. 0,5/2,0 seg de duração (até o décimo de segundo)
Acentuação	
Sílaba	acento focal
Movimentos entonacionais no final das unidades entonacionais	
?	alto ascendente
,	ascendente
;	descendente
.	baixo descendente
Continuadores	
hm, mm, sim, é	partículas monossilábicas
hm_hm, aham	partículas bissilábicas
?hm?hm	com fechamento glotal, frequentemente para negação

Fonte: Schröder et al., 2016, p. 19-61.

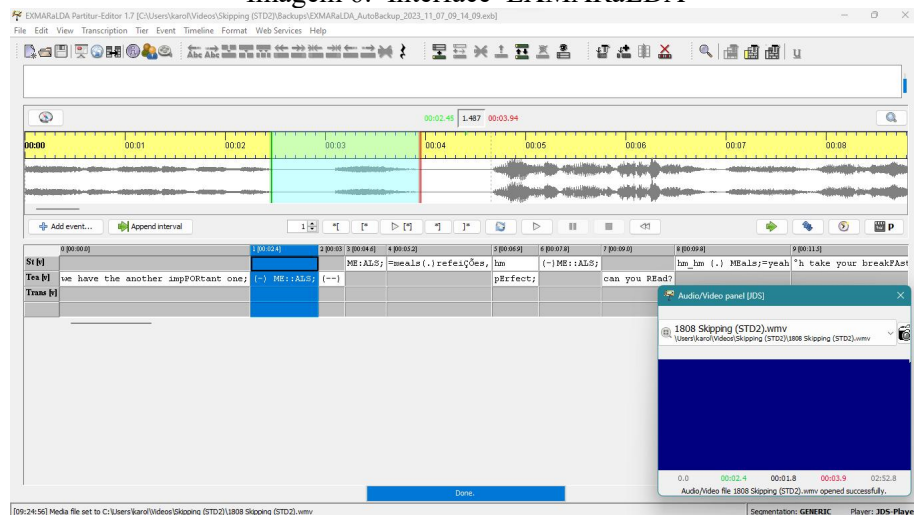
Os gestos foram anotados no software ELAN (BRUGMAN; RUSSEL, 2004), ver Imagem 5: Interface ELAN, cuja interface permite a criação de uma trilha específica para os gestos. A transcrição da fala foi transcrita utilizando o software EXMARaLDA (SCHMIDT; WÖRNER, 2009), ver interface na imagem 06, tendo em vista que oferece um output automático da transcrição com base nas convenções do GAT 2. Sendo assim, a partir da importação do arquivo da transcrição realizada neste último, é possível combinar em uma mesma tela a anotação dos gestos e a transcrição da fala tendo em vista que a anotação dos gestos em trilhas possibilita uma determinação mais precisa do início e do final de cada unidade gestual. Dessa forma, cria um output que possibilita a relação entre elementos interacionais da fala como acentuação focal, o que pode ser atentamente analisado a partir de funções como a execução dos dados em câmera lenta (BARBOSA, 2020, p.83).

Imagem 5: Interface ELAN



Fonte: autora

Imagem 6: Interface EXMARaLDA



Fonte: autora

Sendo assim, são combinadas transcrições realizadas sob a convenção GAT 2 no software EXMARaLDA, para um contexto amplo dos aspectos verbais da interação, às transcrições no padrão do LASG via ELAN, para uma visualização e compreensão mais ampla dos gestos dentro deste contexto de uso.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A sequência na qual participei e neste momento analiso é oriunda dos registros de uma aula com 1 (uma) hora de duração cujo tema foi “rotina matinal”, mais especificamente, a rotina matinal de uma pessoa diabética, tendo em vista que isso faz parte da realidade do aluno. Recortei esta sequência da primeira parte da aula cujo objetivo era ler um texto sobre a rotina matinal de uma pessoa diabética chamado *Diabetes: Morning to Night Routine of Diabetic Patient*¹⁸ e discutir com o aluno questões relacionadas à pronúncia e ao sentido dos itens lexicais presentes no texto base. A sequência é um recorte do momento em que o aluno pronuncia a palavra *skipping* de uma forma inadequada e, a partir de um reparo, peço para que a leia novamente. Após isso, ele me pergunta o significado da construção *avoid skipping*, o que ocasiona o início de uma sequência explicativa.

5.1. Sequência explicativa de *avoid skipping*¹⁹

2023Teacherpv-ST ((24:38-26:01))

- 26 St: skipping (.) WHAT'S skipping?
pular o que é pular?
- 27 Tea: [°h do you know what is SKIP?]
você sabe o que é pular?
- 28 St: [e_ah (.)] (1.3)hm(1.8)ahm (.) avOId
skipping?
evitar pular?
- 29 St: =i dOn't know;
eu não sei
- 30 Tea: yes=(.)it's just like a:hm (.) SKIP;
é tipo pular
- 31 (-)for example you know when you a:re on yOUtube?
por exemplo sabe quando você está no youtube?
- 32 (---)watching a vIdeo;
assistindo um vídeo
- 33 °h and thEn (.) a:hm a:n(.) advertIsement starts;
e aí um anúncio comea
- 34 oh (--) vem comprar no magazIne luiza,
- 35 =then you SKIP the ad;

¹⁸ Trecho analisado: “Meals: **Take your breakfast on time and avoid skipping** your meals because when you have diabetes, what matters is how much you are eating and what you are eating throughout the day.” Texto encontrado e adaptado de *Diabetes: Morning to Night Routine of Diabetic Patient* em <https://www.ckbhospital.com/blogs/daily-routine-of-diabetic-patient/>.

¹⁹ Pode ser assistida em: <https://youtu.be/5ddt-oFBOWg>.

aí você pula o anúncio

36 (--)to wAtch the video(2.0)
para assistir o vídeo

O trecho da aula no qual busco esclarecer o significado da construção *avoid skipping* pode ser dividido em dois momentos no que se refere aos gestos empregados na explicação. No primeiro, busquei um exemplo para explicitar a palavra *skip*; no entanto, a princípio, o aluno demonstrou não entender a palavra nem a construção como um todo. No segundo momento, busquei utilizar gestos e um exemplo cujo contexto estivesse ligado diretamente ao significado abordado no texto e, ao invés de selecionar apenas *skip*, optei por explicar *avoid skipping* como um todo. A partir do momento que a sequência explicativa foi iniciada, o aluno me cedeu o turno tendo em vista que, naquele momento, a interação exigia o fornecimento de informações e esclarecimento de dúvidas. Ou seja, quando inicio a sequência explicativa, detenho o turno de fala por um período mais longo; isto fica evidente entre as linhas 29 e 34, do excerto.

Como se vê na linha 26, o aluno pergunta *WHAT'S skipping?*. Primeiramente, procuro saber se o aluno conhece o item lexical *skip*. Visto que ele responde negativamente, inicio a explicação a partir de um exemplo no qual *skip* apresenta o sentido de pular um anúncio para assistir um vídeo no Youtube. Aqui, a primeira fase do modelo de organização de uma sequência de explicação lexical é iniciada, a **abertura**: identifico o item lexical não compreendido, localizo-o, destaco-o e o problematizo (HOLT, 2020, p.6). Desse modo, a sequência explicativa é iniciada na interação.

Cabe pontuar que, na linha 27, quando questiono o aluno sobre a palavra *skip*, ele repete a construção *avoid skipping*, o que demonstra estar alinhado com minha fala, e responde *i dOn't know*; ,bem como acena negativamente com a cabeça, indicando que ele não conhece o significado da construção, como se pode ver na Imagem 7: Sequência de Imagens 01 linhas 28-29. Aqui, o aceno de cabeça e a construção *dOn't know* ocorrem concomitantemente estabelecendo uma relação entre o item, que leva o acento focal da unidade entonacional, e o gesto realizado.

Imagem 7: Sequência de Imagens 01 linhas 28-29



28 St: [e_ah] (1.3) hm (1.8) ahm (.) avOId
skipping?

29 St: =i dOn't know;

aceno de cabeça no plano horizontal

Na Imagem 8: Sequência de Imagens 02 linhas 29-36, realizo o primeiro ‘gesto representativo’ (STREEK, 2010, p.9) para ilustrar o significado da palavra *skip*. Inicio uma sequência de gestos que representam e estruturam o cenário que tento construir a partir do exemplo que é dado entre as linhas 30 e 34.

Imagem 8: Sequência de Imagens 02 linhas 29-36



29 Tea: yes=(.)it's just like a:hm (.) **SKIP**;

MD PL aberta se move para o lado



30 (-)for example you know when you a:re on **yOUtube**?

31 (---)watching a vIdéo;

MD-P→ fechada com o dedo indicador apontado para a tela



32 °h and thEn (.) a:hm a:n(.) **advertIsement** starts;

2M-P→ ampliando-se para os lados



34 oh (--) vem comprar no **magazIne** luiza,
 35 =then you **SKIIP** the ad;
 36 (--)to wAtch the video(2.0)

2M-P→ repetindo-se duas vezes em um movimento reto para os lados

MD-P→ fechada e indicador é utilizado em direção à tela para simular um clique

Partindo do pressuposto de que os gestos representam aquilo o que a fala descreve (Streeck, 2010, p.9), a explicação que realizo para esclarecer o significado de *skip* é estruturada e organizada pelos gestos. Aqui, reflito acerca da estratégia utilizada e do exemplo escolhido, pois há um conflito com o tópico trabalhado, pular refeições e a ação de pular um anúncio na plataforma de vídeos Youtube, ou seja, esperava que ele transferisse este entendimento para o contexto imediato. O gesto associado ao item lexical *skip*, neste caso, é

constituído pela mão direita fechada indo para o lado oposto ao meu corpo com o indicador simulando um clique. Neste contexto, o gesto pictórico representa diretamente a ação de clicar no botão e não necessariamente de pular um anúncio visto que foi realizado numa tentativa de associar a ação de passar/pular um anúncio com a ação de pular uma refeição. Neste momento, entre as linhas 29 e 36, a segunda fase do modelo de organização de uma sequência de explicação lexical é realizado, o **núcleo explicativo**: explico o item lexical não compreendido (HOLT, 2020, p.6). Na Imagem 9: Sequência de Imagens 03 linha 35 a seguir, no entanto, uma seleção atenta de recursos corporificados, especialmente, os gestos faciais, demonstram que, após a explicação, o aluno franze o cenho e levanta as sobrancelhas, demonstrando incerteza em uma tentativa de compreender o que expliquei. Na linha 35, o aluno verbaliza o item `pro:pa:gAnda?` e não no verbo pular, ou seja, pode-se inferir a partir destas pistas contextuais bem como o movimento entoacional ascendente realizado que, pelo contexto em que o gesto facial acontece, o aluno foca sua atenção na propaganda e não no verbo skip. Assim, a sequência não alcança a última fase, a de **encerramento**, e há novamente uma abertura a partir dos recursos corporificados e responsividade observados no aluno.

Imagem 9: Sequência de Imagens 03 linha 35



35	St:	<code>pro:pa:gAnda?</code>
36		<code>((ri))</code>

acena cabeça no plano horizontal em sinal negativo

Sendo assim, vejo-me frente a uma expansão da sequência explicativa, cujo objetivo é esclarecer o exemplo dado e fazer com que o aluno compreenda o que foi dito no texto. Desse modo, a sequência explicativa global expande-se em uma mini-sequência cuja transcrição disponho a seguir.

2023Teacherpv-ST ((26:14-26:29))

- 37 Tea: ((gagueja)) yes=propaganda;=but (.) you are on youtube,
sim propaganda mas você está no youtube
- 38 (.) watching a propaganda;=an ad eh a AD,
assistindo uma propaganda um anúncio
- 39 (--)=and then you skip,
aí você pula
- 40 (.) you click on the button,=you skip (.) to watch your video;
você clica no botão você pula para assistir o vídeo
- 41 St: [hmm (inaudível)]

Imagem 10: Sequência de Imagens 04 linhas 37-40



37 Tea: ((gagueja)) **yES=propaganda;**

2M apontando o indicador para cima se fecham

MD fechada com o polegar para cima posteriormente substituído pelo indicador


<p>=but (.) you are on yOÜtube,</p>
<p>MD-P↓ mão levemente curvada em movimento arqueado</p>

<p>38 (.) wAtching a propaganda;=an ad eh a AD,</p>
<p>2M move para os lados</p>

<p>39 (--)and then you SKI:P, 40 (.) you cLIck on the button,=you SKIP (.) to watch your video;</p>
<p>MD-P→ fechadas e indicador é utilizado em direção à tela para simular a ação de pular um anúncio e em seguida para simular um clique em um botão</p>

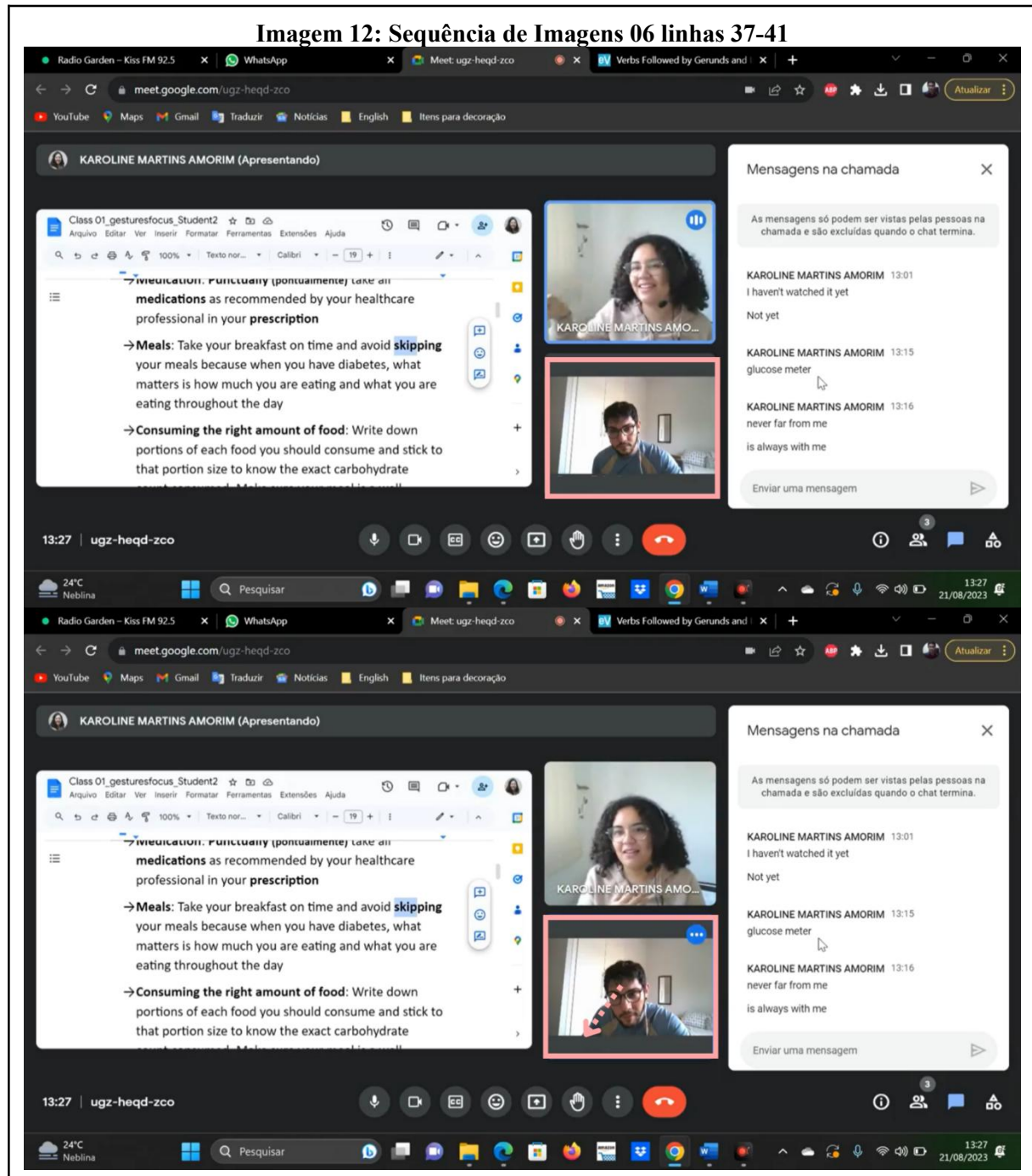
No início da sequência de Imagem 10: Sequência de Imagens 04 linhas 37-40, percebo nos gestos minha tentativa de organizar meus pensamentos, bem como buscar uma maneira de parafrasear e esclarecer aquilo que já havia sido dito. Na linha 37, ((gagueja)) yES=propaganda; meus gestos sinalizam meu processamento da compreensão do aluno da

primeira explicação, que o gesto que simula o clique remete à propaganda, e quando minhas duas mãos apontam o indicador para cima e se fecham ao mesmo tempo em que gaguejo na busca por uma paráfrase mais clara dessa explicação. Após isso, com a mão direita fechada e o polegar para cima, aprovo a resposta do aluno por ter compreendido parte do contexto do exemplo na linha 35, ainda que não aquilo que fosse a resposta esperada, o sentido da palavra *skip*. Ao final, o indicador apontado para cima enfatiza a palavra propaganda, topicalizando-a e demonstrando que fará parte da sequência seguinte.

Nas linhas 37, =but (.) you are on yOUtube, e 38, (.) wAtching a propaganda;=an ad eh a AD, novamente represento minha fala com gestos ao criar uma imagem de um possível contexto no qual a ação de pular um vídeo é executada. Uma vez mais, ao final Imagem 10: Sequência de Imagens 04 linhas 37-40, a mão direita fechada apontando o indicador em direção à tela simula a ação de pular um vídeo bem como clicar em um botão, estabelecendo-se como a conclusão da sequência explicativa ao representar a ação real e concretizar o que está em minha imaginação neste momento.



Mesmo após minha segunda tentativa de explicação, observo novamente a partir responsividade e das pistas contextuais advindas da expressão e fala do aluno que, como pode ser observado na Imagem 11: Sequência de Imagens 05 acima: o aluno se aproxima da tela, o que interpreto como uma tentativa de focar na fala e gestos da professora. Ele então direciona os olhos para o lado superior direito sinalizando que está buscando o que aquilo significa e seu franzir de cenhos logo em seguida me demonstra que ele ainda não compreende.



É oportuno comentar que, como mencionado na seção 4, Procedimentos Metodológicos, que também registrei a imagem da tela de ST, o aluno, e com isso, como pode se ver na Imagem 12: Sequência de Imagens 06 linhas 37-41, retirada da gravação de tela realizada do ponto de vista do aluno na qual, a primeira, foi retirada de momentos antes do início da sequência apresentada entre as linhas 37 e 41 e a segunda durante. Infiro, a partir dos recursos corporificados depreendidos pelo aluno, que ele realmente tenta focar na fala ao considerar que (i) ele se aproxima da tela no início da sequência explicativa e (ii) pelo que a metodologia deste trabalho permite, seu olhar está direcionado para o meio da tela, onde se

encontra minha imagem. Portanto, após elaborar e parafrasear duas sequências explicativas para explicar o verbo *skip* e perceber, por meio dos recursos corporificados e responsividade do aluno, que o objetivo não estava sendo alcançado, ou seja, o aluno não demonstra compreender a explicação, considere a necessidade de buscar outro exemplo para elaborar uma explicação diferente das anteriores. Neste momento, reflito sobre a seguinte questão: é uma dificuldade do aluno não compreender o significado de *skip* ou *avoid skipping* ou mesmo uma falha minha em me atentar ao contexto desses itens e buscar uma explicação que o permeia. Ou seja, novamente, é possível identificar uma abertura à explicação do item lexical e a um núcleo explicativo. Sendo assim, na sequência transcrita logo em seguida, utilizo um exemplo diferente e diretamente relacionado ao texto em uma reformulação da sequência explicativa pela professora.

2023Teacherpv-ST ((26:29-27:30))

42 Tea: [skI,]
 43 (---)skIpping your meals,=is when (.) for example;=you you
 have fOUr: meals a day;
 pular refeições é quando por exemplo você tem quatro refeições por dia
 44 (1.3)you have brE:Akfast,
 você toma café da manhã
 45 lUnch: ,
 almoço
 46 snAcks,
 lanche
 47 and: dInner;
 e jantar
 48 °h and then you dON't eat breakfast;
 e aí você não toma café da manhã
 49 St: [serIa,]
 50 Tea: [(-)you are **skIpping**;]
 você está pulando
 51 St: não pulAR?
 52 Tea: pERfect;
 perfeito

Nesta sequência, o exemplo ‘pular um vídeo do Youtube’ é substituído por aquele que se encontra no próprio texto ‘pular uma refeição’. Para tal, utilizo gestos icônicos e pragmáticos (KENDON, 2004; MCNEILL, 1992), de modo que o aluno compreenda o

sentido de *skip* no texto. Primeiramente, nas linhas 42 e 43, mostro quatro dedos com as mãos para representar quatro refeições diárias.

Imagem 13: Sequência de Imagens 07 linhas 42-43

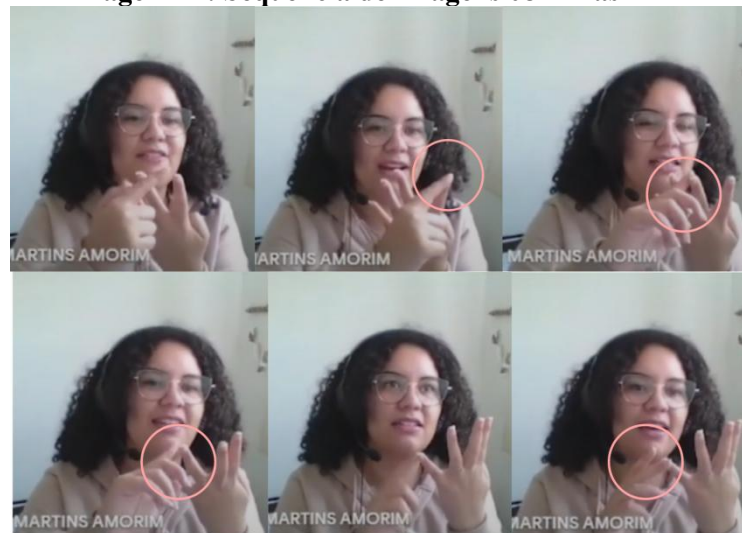


42 Tea: [skI,]
 43 (---)skIpping your meals,=is when (.) for example;=you you have **fOUr**: meals a day;

MD-P← com todos os dedos exceto o polegar apontados para cima

Em seguida, na Imagem 13, em que se apresenta a sequência de imagens 07 linhas 42-43, associo cada dedo a uma refeição distinta, sendo elas **brE:Akfast** (café da manhã), **lUnch:** (almoço), **snAcks** (lanche) e **dInner** (jantar), utilizando o dedo indicador da mão esquerda para sequenciar tais item bem como organizar o discurso a partir da criação de uma lista.



Imagem 14: Sequência de Imagens 08 linhas 44-47



44 (1.3)you have **brE:Akfast**,
 45 **lUnch:**,
 46 **snAcks**,
 47 and: **dInner**;

ME fechada com o indicador apontando o dedo indicador, em seguida o médio, anelar e mínimo

Por fim, na Linha 48, ao abaixar o dedo indicador simultaneamente à *dON't*, a retirada de uma refeição é representada por este gesto e, em virtude da associação e segmentação anterior, a refeição *breakfast* é associada ao indicador, como ilustrado Imagem 14: Sequência de Imagens 08 linhas 44-47. Por fim, com um movimento em arco que vai do indicador abaixado até o dedo mínimo, a palavra *skip* é associada à ação de deixar uma refeição de lado e pular para as outras como representado na Imagem 15: Sequência de Imagens 09 linhas 48 e 50.

Imagem 15: Sequência de Imagens 09 linhas 48 e 50	
	
48	°h and then you dON't eat breakfast;
ME fechada move o dedo indicador para baixo em direção à palma	
	
50	Tea: [(-)you are skIpping ;]
ME semiaberta faz movimento arqueado do dedo indicador abaixado até o dedo mínimo	

Durante a enumeração das refeições, no entanto, percebi que o aluno demonstrou ter chegado a uma conclusão satisfatória do que o texto estava dizendo com *avoid skipping*. Na Imagem 16: Sequência de Imagens 10 linhas 44-47, com o cenho franzido, demonstrando um estado confuso, ele direciona novamente seus olhos para o lado superior direito e retorna com a boca semiaberta com uma expressão que sinaliza seu entendimento acerca daquilo que estava sendo explicado durante as sequências. Sendo assim, em uma sequência de negociação

de significados, os gestos e as expressões não apenas indicam a falta de compreensão ou a presença dela, mas também estão diretamente atrelados ao que o aluno está comunicando.

Imagem 16: Sequência de Imagens 10 linhas 44-47

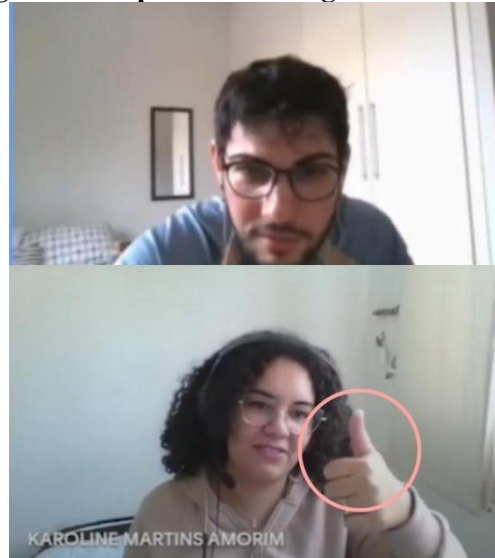


44	(1.3) you have brE:Akfast,
45	lUnch: ,
46	snAcks,
47	and: dInner;

Aluno franze o cenho, direciona o olhar para cima e semicerra a boca

Dentro dessa sequência, por fim, há a abertura para uma nova explicação e um núcleo explicativo. Diferentemente dos dois primeiros trechos analisados, este apresenta um encerramento, pois posso ratificar e avaliar a compreensão do aluno (HOLT, 2020, p.5), uma vez que seu franzir de cenhos dá lugar a uma expressão na qual o cenho se alivia e a boca semicerra de forma que percebo o momento em que ele compreende a explicação a partir de tais pistas contextuais dispostas na Imagem 16: Sequência de Imagens 10 linhas 44-47. Além disso, reflito acerca do papel dos gestos nesta sequência explicativa, considerando o gesto emblemático *thumb-up*, pois, ao colocar o polegar para cima com o punho fechado, estrutura a sequência ao sinalizar ao aluno que seu apontamento está correto, bem como pode continuar falando. Assim, no quadro a seguir apresento o encerramento da sequência explicativa, iniciada por esse gesto, como se observa na Imagem 17: Sequência de Imagens 11 linhas 51-52.

Imagem 17: Sequência de Imagens 11 linhas 51-52



51 St: não pulAR?

52 Tea: pERfect;

MD fechada com o polegar para cima

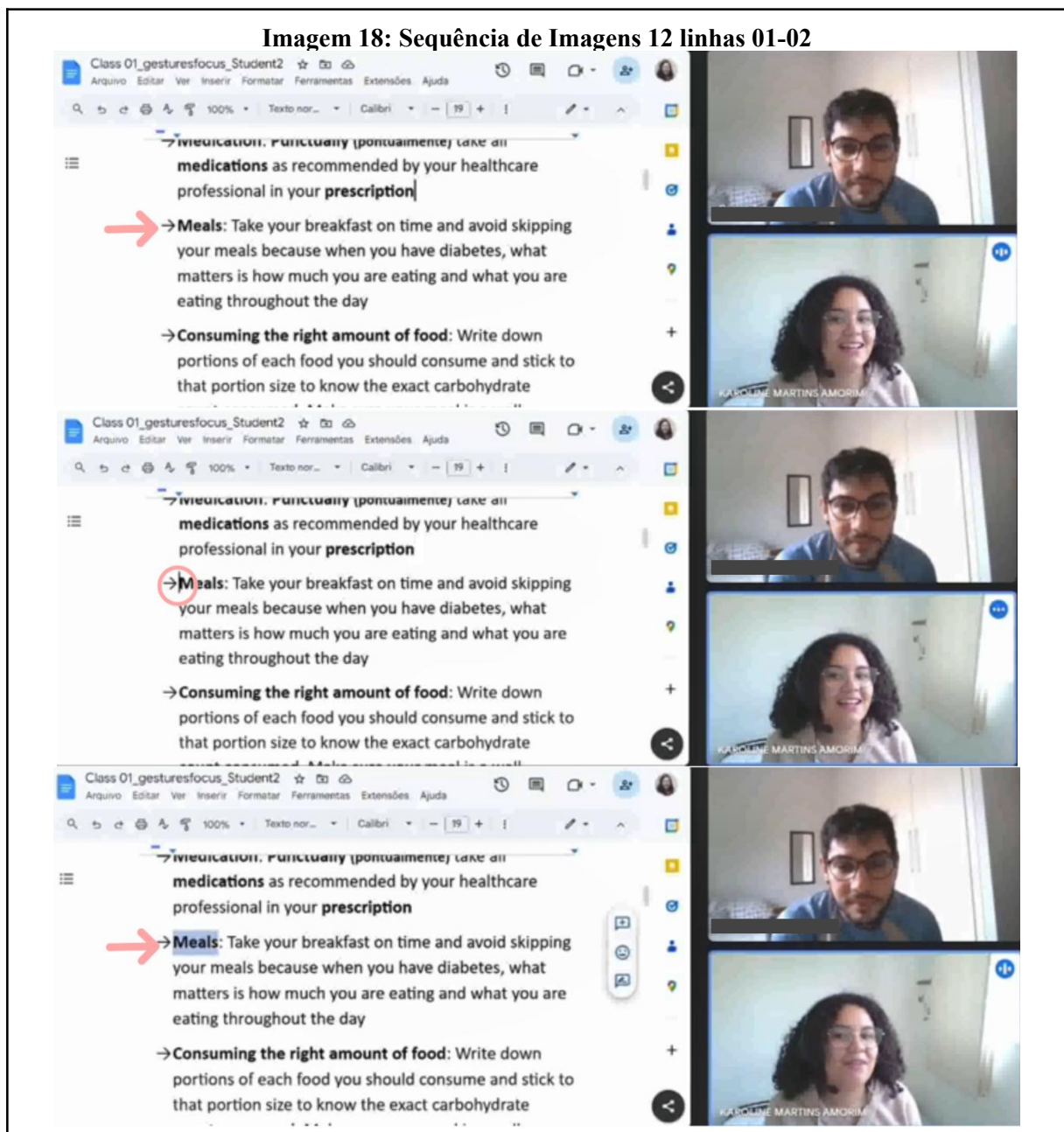
Considerando meu processo de esclarecer a partir dos gestos o significado da construção *avoid skipping* e a intencionalidade e consciência de os estar utilizando para fins didáticos, os gestos realizados aqui podem ser caracterizados como ‘gestos pedagógicos’ ou ‘didáticos’ (HOLT, 2020, p. 1), visto que foram gestos cujo papel e propósito pode ser facilitar o acesso a uma explicação somente em língua inglesa, ou seja, permitir que o aluno capte mais informações a partir da simultaneidade entre os gestos e a fala. Os gestos faciais e manuais podem suprir diferentes necessidades e funções pedagógicas como sinalizar que o aluno pode prosseguir, que está correto; que uma sequência de itens lexicais será apresentada etc. São, portanto, gestos por meio dos quais pode-se gerir transações e regular o comportamento dos interactantes, ou seja, são utilizados tanto para explicar os itens lexicais, como *skip* e *avoid skipping*, quanto para avaliar a compreensão do aluno e gerenciar os turnos de fala, como o gesto emblemático, polegar para cima, apresentado no quadro anterior.

5.2. Artefatos culturais e a ecologia da interação

Em interações mediadas por vídeo, podem surgir diferentes artefatos que figuram na organização das ações na fala-em-interação com a conversa e a ação corporificada como lousas digitais, livros e, neste trabalho, o documento criado e compartilhado na plataforma

Google Docs (BOWDEN; SVAHN, 2020, p.2). Tais artefatos, dentro de um contexto multimodal, “desempenham um papel ativo na comunicação, contribuindo para a estruturação dos turnos interacionais, transmitindo informações” (DE PAULA, 2023, p.33), bem como contribuem para o compartilhamento de significados e para o desenvolver da interação. Na sequência que apresento abaixo, nas linhas 1 e 2, quando digo a palavra MEALS::; também seleciono e destaco a palavra com o cursor no arquivo compartilhado na tela, como demonstrado na Imagem 19: Sequência de Imagens 12 linhas 01-02. Ou seja, neste contexto a fala e minha interação com o arquivo desencadeiam informações, representam e reforçam aquilo que está sendo dito.

Imagem 18: Sequência de Imagens 12 linhas 01-02



01	Tea:	we have the another imPORTant one;
02		(-) MEALS::;

Utilizo o cursor para selecionar a palavra **MEALS::** e destacá-la em azul.

Outro exemplo do mesmo fenômeno é ilustrado na coincidência da parte textual com a fala e gestos que acontece entre as linhas 20 e 27 demonstrado na Imagem 19: Sequência de Imagens 12 linhas 20-27. Dentro do quadro virtual interativo, que se apresenta em destaque no output da gravação (indicar lado e demais detalhes que possam ser relevantes) da interação, quando grifo o item *skipping*, essa ação desencadeia no aluno um gesto facial no qual ele abre expressivamente os olhos e foca na palavra selecionada. Esse momento de ‘atenção conjunta’²⁰ a um mesmo objeto organiza a interação ao demonstrar que, naquele momento, uma sequência explicativa será iniciada. Em outras palavras, a solicitação de uma explicação é precedida pela orientação conjunta para a palavra sendo destacada em negrito no arquivo compartilhado na tela. Dessa forma, minha interação com o documento sinaliza ao aluno o momento de tomada de turno e seu foco de atenção e gesto faciais sinalizam a responsividade em relação à minha ação, ou seja, está acompanhando a explicação.

²⁰ Atenção conjunta ou *joint attention* é amplamente discutida na Linguística Cognitiva e descreve o foco compartilhado entre um ou mais pessoas em um mesmo objeto. É vista com um fenômeno basilar na interação humana que trata da percepção de dois ou mais interactantes podem prestar atenção em um mesmo objeto ou ideia ao mesmo tempo (AVELAR; DE OLIVEIRA, 2018, p.4 *apud* TOMASELLO,1995).

Imagem 19: Sequência de Imagens 13 linhas 20-27

The image shows three sequential screenshots of a Microsoft Word document and a video call. The document text is: "medications as recommended by your healthcare professional in your prescription", "Meals: Take your breakfast on time and avoid skipping your meals because when you have diabetes, what matters is how much you are eating and what you are eating throughout the day", and "Consuming the right amount of food: Write down portions of each food you should consume and stick to that portion size to know the exact carbohydrate". Red arrows point to the word "skipping" in each screenshot. The video call shows two participants: a man with glasses and a woman named Karoline Martins Amorim.

20 Tea: °h just this wOrd;=can you try rEAding that again?
 21 (.)this O:NE?
 22 [(--)]can you read that agAin?
 23 St: [()]SKipping;
 24 [skIpping.]
 25 Tea: [per:fect(.)skIpping;]
 26 St: skipping (.) whAts skipping?
 27 Tea: [°h do you know what is **SKIP**?]

Seleciono com o cursor a palavra *skipping* e a negrito, em seguida seleciono e destaco com o cursor apenas *skip*

A partir disso, reitero Bowden e Svahn (2020, p.2) ao dizer que artefatos como a tela compartilhada e as ações que realizei com o cursor influenciam na organização conversacional e na responsividade do aluno. Sendo o arquivo compartilhado a principal fonte de material para a realização da interação, institucionalmente e internacionalmente, a sequência de explicação lexical depende e é estruturada por este documento. Ou seja, um ambiente mediado por vídeo demanda a interação entre aspectos verbais e corporais, mas também exige uma orientação ao material utilizado, ao passo que a atenção do aluno bem como a minha vão da imagem da câmera para o texto apresentado na tela quando o foco de atenção de ambos é direcionado a ele.

Considerando as reflexões apresentadas até então, para além de uma análise de como os gestos manuais e faciais orquestram e enriquecem a sequência explicativa, afirmo ser relevante, tendo em vista a escolha da autoetnografia como estratégia metodológica, expor alguns questionamentos e observações que ponderei durante e após este estudo.

5.3. A autoetnografia e a experiência professora-pesquisadora

Pensando no cunho autoetnográfico, esta pesquisa desencadeou, sobremaneira, o desenvolvimento de meu eu como professora-pesquisadora. A prática de observar minha aula, bem como analisá-la, permitiu-me um olhar mais apurado e afastado da interação, o que tornou possível que eu refletisse acerca de minha identidade docente. Algo que surgiu durante a observação destes dados foi minha escolha de exemplos e a clareza de minhas explicações. Nas aulas posteriores a esta, vi-me observando que tipo de exemplos estava trazendo para os alunos e busquei me atentar ao contexto do material e dos artefatos culturais utilizados. Na organização de turnos desta sequência, percebo que, a princípio, foi parte de minha experiência como professora-pesquisadora perceber os efeitos de uma fala não cotidiana, isto é, institucional, na qual procedimentos específicos são utilizados para demarcar a interação e a organização dos turnos.

Compreendo que as interações online podem ser acometidas por diversos percalços, tais como (i) má conexão com a internet, (ii) aos atrasos de fala que podem acontecer por conta de uma lentidão da rede, (iii) limitações próprias da plataforma utilizada, entre outros, o que pode provocar dificuldades nesse contexto. Vi-me observando o uso dos gestos emblemáticos, o polegar para cima, por exemplo, como uma alternativa tanto para oferecer um feedback não verbal ao aluno, sem interrompê-lo, quanto para organizar a sequência sem que uma sobreposição de falas ocorresse.

Em uma das muitas reuniões de cunho orientacional das quais participei, há uma fala de meu orientador Thiago Nascimento a qual nunca esqueci: “viva a sua teoria”. Acredito que uma abordagem autoetnográfica possibilitou, sobretudo, a experiência de relacionar prática e teoria e, posteriormente, ressignificar minhas práticas, seja em relação aos gestos didáticos, seja em relação ao planejamento e confecção de materiais didáticos. Após a realização deste estudo me vejo gesticulando mais durante as aulas a partir dos exemplos e tópicos de cada aula bem como passei a ser mais atenta aos gestos e recursos corporificados que vem dos alunos. Ocupando, aqui, o papel de professora-pesquisadora, a escolha por tal metodologia em função dos desafios em se mobilizar outros professores mostrou-se enriquecedora ao final da experiência, tendo em vista que, através da pesquisa, posso aprimorar minhas condutas pedagógicas. A seguir teço alguns comentários finais acerca deste trabalho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de gestos no ensino de línguas adicionais e, mais especificamente, em sequências explicativas emergentes em aulas online constitui-se como algo valioso, considerando-se seu potencial de comunicar significados, representar ações verbalizadas no discurso e relacionar o campo atencional dos participantes com base naquilo que eles percebem, constroem ou imaginam. (Kendon, 2004; Streek, 2010). Sabendo disso, neste trabalho, considerei relevante analisar o papel dos gestos em um contexto que tem se consolidado nas últimas décadas, a saber, aulas de línguas mediadas por vídeo e investigar como os gestos podem auxiliar o docente ao realizar explicações lexicais em uma aula ministrada apenas na língua alvo.

A partir de um estudo de caso fundamentado na Linguística Cognitiva, nos Estudos dos gestos e na Linguística Interacional, bem como adotando um viés autoetnográfico, a participação e realização desta pesquisa desencadeou reflexões sobre como interajo com os alunos em sequências explicativas assim como ações para as quais devo destinar uma atenção maior como produção de material didático e clareza/coerência de explicações que refletem diretamente em minhas práticas docentes. Tendo em vista o que foi discutido durante a análise, pode-se apontar que os gestos possuem um peso comunicativo na interação ao possibilitar ao interactante e, neste caso, a mim como professora, organizar seus pensamentos e sua fala, ao passo que dou pistas e auxílio o aluno a decodificar o que busco explicar. Sendo assim, descrevi como os gestos impactaram no ensino-aprendizagem do aluno, como na sequência entre as linhas 42 e 52, em que na tentativa de contextualizar as *meals* o aluno compreendeu o *skip*. Além disso, como dito, o *thumb-up* não somente organizou a interação, sinalizando a mudança de tópico como também deu um *feedback* para o aluno, exemplificado na linha 37. Haja vista, analisei seus efeitos com base na responsividade do aluno durante a aula online e pude averiguar a compreensão dele a partir de seu comportamento linguístico-conversacional como quando seu franzir de cenhos sinalizou sua não compreensão (Sequência de imagens 05) ou quando o abrir da face e o semicerrar da boca sinalizaram a compreensão (linhas 44 a 47).

Para futuros estudos dentro deste campo, é relevante que, na coleta de dados, os pesquisadores investiguem, por exemplo, o movimento do cursor em compartilhamentos de tela e métodos e análises que enfoquem a observação da face e dos gestos faciais quando o interactante utiliza óculos. Além disso, mesmo que o foco desta análise tenha sido os gestos faciais e manuais assim como o texto como recurso semiótico, o bate-papo e recursos mais interativos também podem influenciar em explicações do tipo. Por fim, estabeleci algumas

considerações acerca da direção dos olhares dos participantes, no entanto, na falta de um dispositivo de rastreamento ocular, há certa incerteza nos momentos em que nós olhamos um para o outro, o aluno olha para os gestos que estou realizando e quando focamos na tela compartilhada. Portanto, é algo que merece ser investigado.

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, 2021.
- ANDERSON, Leon. Analytic autoethnography. **Journal of contemporary ethnography**, v. 35, n. 4, p. 373-395, 2006.
- ASSIS, Joziane Ferraz de. “Eu, caçadora de mim”. O percurso de formação de uma professora de espanhol. 2018. 213p. Tese (Doutorado) – UFBA, Salvador, 2018.
- AVELAR, Maíra; DE OLIVEIRA, Milene Mendes. Blended Classic Joint Attention and Multimodal Deixis. 2018.
- BARBOSA, Adriana Fernandes. A mente corporificada: como os gestos revelam a fluência conceptual no processo de aprendizagem de alemão como língua estrangeira. **Pandaemonium Germanicum**, v. 26, p. 7-34, 2023.
- BARBOSA, Adriana Fernandes et al. Cognição em (inter) ação: uma análise multimodal do ensino de verbos separáveis e inseparáveis em aulas de Alemão como Língua Estrangeira. 2020.
- BARBOSA, Adriana Fernandes. Polifonia maio/2023: **A mente corporificada: como os gestos revelam nossa fluência conceptual?**. YouTube, 6 de Julho de 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=I5eeY9Pq-sU&ab_channel=NELCFALE-UFMG. Acesso em: 28 de outubro de 2023.
- 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>.
- BAVELAS, Janet; CHOVIL, Nicole. Some pragmatic functions of conversational facial gestures. **Gesture**, v. 17, n. 1, p. 98-127, 2018.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. 2008.

BRASIL. **Quadro europeu comum de referência para as línguas 2023**. Disponível em: <http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>. Acesso em: 10 de novembro de 2023.

BRESSEM, Jana. A linguistic perspective on the notation of form features in gestures. 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. Volume 1*, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2013, 1098–1124.

BRESSEM, Jana; LADEWIG, Silva; MÜLLER, Cornelia. Linguistic Annotation System for Gestures. 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. Volume 1*, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2013, 1079–1098.

BRUGMAN, Hennie; RUSSEL, Albert; NIJMEGEN, Xd. Annotating Multi-media/Multi-modal Resources with ELAN. In: **LREC**. 2004. p. 2065-2068.

CICUREL, Francine. Análise das interações para compreender a aula de língua. In: BARROS, M. L. J.; BARBOSA, M. V.; ROCHEBOIS, C. B. (Orgs.). **Recherches en Didactique des langues – Thèmes majeurs / Pesquisas em Didática de línguas – Grandes temas**. Ed. Bilingue. Belo Horizonte: Faculdade de Letras: UFMG, 2013. p. 20-28. Disponível em: www.lettras.ufmg.br/site/ELivros/RecherchesenDidactique.pdf. Acesso em: 20 de Out. 2013.

COUPER-KUHLEN, Elizabeth; SELTING, Margret. Introducing interactional linguistics. **Studies in Interactional Linguistics. Amsterdam: John Benjamins**, p. 1-22, 2001.

DA SILVA BULLA, Gabriela; SCHULZ, Lia. Análise da Conversa Etnometodológica e Educação Linguística: algumas contribuições para a formação de professores. **Calidoscópico**, v. 16, n. 2, 2018.

DE PAULA, Flávia Fidelis. **A MULTIMODALIDADE NA INTERAÇÃO EM AULAS SÍNCRONAS**: um estudo sobre a construção de afiliação e alinhamento no contexto de ensino remoto. 2023. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva.) – Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2023.

FERRARI, Lilian. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

FREITAG, Raquel Meister Ko; CRUZ, Regina Célia Fernandes; DA CUNHA NASCIMENTO, Thiago. A gramática no corpo: dos recursos corporificados na construção e negociação dos sentidos. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. e354-e354, 2021.

GAGO, Paulo Cortes. *Apresentando a Linguística Interacional: Um Estudo da Relevância da Convergência em uma Reunião de Negociação na Cultura Portuguesa*. 2016.

GRAÇA, Beatriz; LISBOA, André; AVELAR, Máira. 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, 2021.

HOLT, Benjamin. Le rôle des gestes dans les explications lexicales par visioconférence. **TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage**, n. 36, 2020.

JOHNSON, Mark. *The meaning of the body: aesthetics of human understanding*. Chicago: Cambridge University Press, 2007.

KEIL, Frank C. Explanation and understanding. **Annu. Rev. Psychol.**, v. 57, p. 227-254, 2006.

KELLY, Spencer D.; ÖZYÜREK, Aslı; MARIS, Eric. Two sides of the same coin: Speech and gesture mutually interact to enhance comprehension. **Psychological science**, v. 21, n. 2, p. 260-267, 2010.

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

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphor we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 2003 [1980].

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

LANGACKER, Ronald. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2008.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. **Análise da Conversação**. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2007

MELANDER BOWDEN, Helen; SVAHN, Johanna. Collaborative work on an online platform in the context of video-mediated homework support. **Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality**, v. 3, n. 3, 2020.

MCNEILL, David. **Hand and mind: What gestures reveal about thought**. University of Chicago press, 1992.

MCNEILL, David (Ed.). **Language and gesture**. Cambridge University Press, 2000.

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

MONDADA, Lorenza. The dynamics of embodied participation and language choice in multilingual meetings. **Language in Society**, v. 41, n. 2, p. 213-235, 2012.

MONDADA, L. The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics*, n. 65, 2014, p.137-156.

MORO, Luciana et al. Influência de um terceiro modo semiótico na gesticulação de uma professora de Química. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 15, n. 1, p. 009-032, 2015.

NASCIMENTO, Thiago C. Linguística Cognitiva: conceitos-chave e contribuições para o ensino-aprendizagem de línguas. In: SOUZA, Edilson; REIS, Fabíola (orgs.). *Letras em Diálogo: Estudos de Linguística e Literatura*. Macapá: Editora: EdUNIFAP (no prelo).

NASCIMENTO, Thiago C. Metáforas no pensamento e no discurso: uma análise cognitivo-discursiva da fala de aprendizes de inglês língua estrangeira sobre sua experiência de aprendizagem. 2016.

PINHEIRO, Diogo; FERRARI, Lilian. Linguística Funcional, Linguística Cognitiva e Gramática de Construções: mapeando o campo das abordagens cognitivo-funcionais. **Revista Linguística**, v. 16, n. Esp., p. 595-621, 2020.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. In: **Studies in the organization of conversational interaction**. Academic Press, 1978. p. 7-55.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. 1) Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 7, n. 1 e 2, 2003.

SCHEGLOFF, Emanuel Abraham. **Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

SCRIBANO, Adrián; DE SENA, Angélica de. Algunas reflexiones desde la autoetnografía como estrategia de investigación. In: DE SENA, Angélica. **Caminos cualitativos**. Aportes para la investigación en ciencias sociales. Buenos Aires: Fundación Ciccus, 2014. 166p. p. 41-70.

SCHMIDT, Thomas; WÖRNER, Kai. EXMARaLDA—Creating, analysing and sharing spoken language corpora for pragmatic research. **Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)**, v. 19, n. 4, p. 565-582, 2009.

SOUZA, Rainhany Karolina Fialho. **Interação em sala de aula: análise do reparo e correção no processo de ensino aprendizagem**. 2018.

STAUB, Augustinus. A importância de Karl Bühler na linguística moderna. **Letras de Hoje**, v. 13, n. 4, 1978.

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

APÊNDICE A – Transcrição 2023Teacherpv-ST ((24:38-27:16))

01 Tea: we have the another imPORTant one;
 02 (-) MEALS::;
 03 (--)
 04 St: ME:ALS;=meals(.) refeições,
 05 Tea: [pErfect;]
 06 St: [hm](-)MEALS::;
 07 Tea: can you REAd?
 08 St: hm_hm (.) MEals;=yeah°h take your breakFAst on time and avoid;
 09 (.) s:pi spIkping;
 10 °h eh yOUr hm;
 11 Trans: [<<barulhos desconhecidos>>]
 12 St: [(2.6)]have diabEtics;
 13 (-)wha:T mattERS,
 14 (.) i:n how much: you a:re (.) Eating,
 15 hh° and what you are: Eating;
 16 (--)(throughOUt,
 17 (-)the the the dAy;
 18 Tea: °hh per:fect pronUnciation of throughout Renan;=[really gOOD;]
 19 St: [<<comemora>>]
 20 Tea: °h just this wOrd;=can you try rEAding that again?
 21 (.)this O:NE?
 22 [(--)(can you read that agAin?]
 23 St: [()]SKIPPING;
 24 [skIpping.]
 25 Tea: [per:fect(.)skIpping;]
 26 St: skipping (.) WHAT'S skipping?
 27 Tea: [°h do you know what is SKIP?]
 28 St: [e_ah](1.3)hm(1.8)ahm (.) avOId
 skipping?
 29 St: =i dOn't know;
 30 Tea: yes=(.)it's just like a:hm (.) SKIP;
 31 (-)for example you know when you a:re on yOUtube?
 32 (---)watching a vIdeo;
 33 °h and thEn (.) a:hm a:n(.) advertIsement starts;
 34 oh (--)(vem comprar no magazine luiza,=then you SKIP the ad;
 35 (--)(to wAtch the video(2.0)
 36 St: pro:pa:gAnda?
 37 ((ri))

38 Tea: ((gagueja)) yes=propaganda;=but (.) you are on yOUtube,
39 (.) wAtching a propaganda;=an ad eh a AD,
40 (--)and then you SKI:P,
41 (.) you cLIck on the button,=you SKIP(.) to watch your video;
42 St: [hmm (inaudivel)]
43 Tea: [skI,]
44 (---)skIpping your meals,=is when (.) for example;=you you
have fOUr: meals a day;
45 (1.3)you have brE:Akfast,
46 lUnch:,
47 snAcks,
48 and: dInner;
49 °h and then you dON't eat breakfast;
50 St: [serIa,]
51 Tea: [(-)you are skIpping;]
52 St: não pulAR?
53 Tea: pERfect;
54 (---) avOId skipping is (.) evite pular;
55 avOId skipping;
56 (---) [yES;]
57 St: [avoid ((sussura)) avoid evi evitAR evite;]
58 Tea: (-)avOId is evitar;
59 (-) °h do you remember:: when we:: stu::diEd;=the ING?
60 (2.6)
61 St: study whAt?
62 inG?
63 [ah é yeah yeah yeah;]
64 Tea: [yes (.) to gerUnd and infinitive?]
65 St: [avoi]
66 Tea: [remember?=yes;]
67 (1.1) [to avOid]
68 St: [avO:ID](-)avO:ID after eh ing;
69 Tea: pERfect;
70 (-) [you have avoid skIpping,]
71 St: [ahm okay]

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "Os gestos em explicações lexicais em aulas online de língua inglesa como língua adicional", a qual tem como objetivo analisar aspectos multimodais de uma aula voltada ao ensino de vocabulário e é conduzida por mim, professora-pesquisadora Karoline Martins Amorim, matriculada no curso de Letras Licenciatura Português-Inglês, sob o número de registro 201910490. A pesquisa é vinculada ao projeto intitulado "Análise da fala-em-interação numa perspectiva corporificada", coordenado pelo Prof. Dr. Thiago da Cunha Nascimento, da Universidade Federal de Lavras, com a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da mesma universidade (parecer número 6.278.020). O projeto busca investigar como interlocutores interagem em conversas que ocorrem em cenários naturais, eliciados e institucionais, face-a-face ou mediados por vídeo, utilizando-se de recursos verbais, prosódicos e visual-corporais. A pesquisa supracitada se insere no cenário institucional, isto é, a sala de aula (virtual) e, como parte do projeto acima referido integra-se às atividades do Núcleo de Estudos em Cognição e Interação – NECOGI do Departamento de Estudos da Linguagem / FAELCH/UFLA, o qual é coordenado pelo Prof. Thiago Nascimento.

Sua participação nesse estudo é voluntária e os resultados serão utilizados apenas para propósitos acadêmicos. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado. Além disso, o acesso aos arquivos contendo interações filmadas e as gravações de áudio das entrevistas só será permitido a pesquisadores com acesso controlado ao corpus. O conteúdo abordado nas gravações será sigiloso.

Os riscos envolvem fornecer sua imagem e voz para o pesquisador, que poderá utilizar os dados, tanto de vídeo quanto de áudio, para finalidades científicas. O NECOGI se compromete em autorizar acesso ao corpus exclusivamente a membros do meio acadêmico, estando qualquer tipo de download não autorizado. Dessa forma, propomos resguardar os participantes de informações que porventura se tornem públicas, levando a vazamento de informações pessoais etc. Há a possibilidade de busca por indenização judicial posteriormente, caso você julgue necessário.

A gravação da aula será realizada em: Agosto, dia 18, sexta-feira, às 14 horas. Se, em qualquer momento durante a gravação, você se sentir constrangido com a presença da câmera, dos pesquisadores ou de outros participantes, você poderá ausentar-se da interação pelo tempo que julgar necessário. É possível, também, fazermos pausas conjuntas e até mesmo cancelar a filmagem durante sua execução e apagar os dados gravados até então, se, por qualquer razão, você desista da participação na pesquisa.

Será instalada uma câmera na sala em que está presente e a gravação durará entre 30 e 60 minutos. As gravações feitas via plataforma digital, e.g. Zoom, Google Meets e afins, terão a mesma duração.

Os dados da pesquisa ficarão armazenados por cinco anos. Esses dados serão usados para divulgação científica.

Os benefícios da pesquisa incluirão uma melhora interpessoal em situações interculturais, intraculturais e uma promoção de processos autoreflexivos nas respectivas organizações e instituições educacionais. Além disso, você (o voluntário) receberá um certificado de participação de carga horária referente à gravação.

Comprometo-me ainda a divulgar os resultados para os participantes que demonstrarem interesse em obter informações sobre eles (enviando um e-mail para thiago-nascimento@ufla.br). Caso surja qualquer dúvida ou problema relacionado aos procedimentos adotados nesta pesquisa, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras da UFLA através do e-mail: thiago-nascimento@ufla.br. Você pode também buscar informações sobre aspectos éticos desta pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFLA, localizado no Trevo Rotatório Professor Edmir Sá Santos, Universidade Federal de Lavras, Pró-Reitoria de Pesquisa – Comissões Permanentes – COEP, Campus Universitário – Cx. Postal 3037 – Lavras – MG – Cep: 37200-000, e-mail: coep.prp@ufla.br. Ainda, você poderá entrar em contato com a Pró-Reitoria de Pesquisa – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COEP-UFLA através do telefone (35) 3829-5182 e do e-mail coep.prp@ufla.br. O termo seguirá em duas vias, sendo que uma será entregue a você, participante da pesquisa.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de escrever seu nome e assinar sua concordância nos espaços em branco abaixo.

Eu, Renan Teixeira Delfino, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

Assinatura: 

E-mail: renanteixeirad@gmail.com

Nome do professor que integra este Projeto de Pesquisa:

Prof. Dr. Thiago Nascimento

Departamento de Estudos da Linguagem - DEL

Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras - FAELCH

Universidade Federal de Lavras – UFLA

Fone: (35) 3829-9715

E-mail: thiago-nascimento@ufla.br

Nome da pesquisadora que integra este Projeto de Pesquisa:

Karoline Martins Amorim

Departamento de Estudos da Linguagem - DEL

Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras - FAELCH

Universidade Federal de Lavras – UFLA

Fone: (35) 99198-8505

E-mail: karoline.amorim@estudante.ufla.br

Rubrica: 

ANEXO B – Termo de cessão de uso de áudio e imagem

TERMO DE CESSÃO DE USO DE ÁUDIO E IMAGEM

Em 18 de Agosto de 2023, você participou da pesquisa intitulada "Os gestos em explicações lexicais em aulas online de língua inglesa como língua adicional", a qual tem como objetivo analisar aspectos multimodais de uma aula voltada ao ensino de vocabulário e é conduzida por mim, professora-pesquisadora Karoline Martins Amorim, matriculada no curso de Letras Licenciatura Português-Inglês, sob o número de registro 201910480. A pesquisa é vinculada ao projeto intitulado "Análise da fala-em-interação numa perspectiva corporificada", coordenado pelo Prof. Dr. Thiago da Cunha Nascimento, da Universidade Federal de Lavras, com a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da mesma universidade (parecer número 6.278.020). O projeto busca investigar como interlocutores interagem em conversas que ocorrem em cenários naturais, eliciados e institucionais, face-a-face ou mediados por vídeo, utilizando-se de recursos verbais, prosódicos e visual-corporais. A pesquisa supracitada se insere no cenário institucional, isto é, a sala de aula (virtual) e, como parte do projeto acima referido integra-se às atividades do Núcleo de Estudos em Cognição e Interação – NECOGI do Departamento de Estudos da Linguagem / FAELCH/UFLA, o qual é coordenado pelo Prof. Thiago Nascimento.

Com este termo, você concorda com o armazenamento, por cinco anos, dos dados no Drive Google do Núcleo de Estudos em Cognição e Interação - NECOGI, cujo acesso é exclusivo dos participantes pesquisadores, e no HD externo do NECOGI, que se encontra no prédio da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras - FAELCH da Universidade Federal de Lavras (Trevo Rotatório Professor Edmir Sá Santos, Lavras). A sua autorização é restrita a esta pesquisa incluindo a divulgação científica de imagem e áudio.

Caso surja qualquer dúvida ou problema relacionado aos procedimentos adotados nesta pesquisa, você poderá contatar o pesquisador responsável na FAELCH/UFLA através do e-mail: thiago-nascimento@ufla.br. Você pode também buscar informações sobre aspectos éticos desta pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEP) da UFLA, localizado na no Trevo Rotatório Professor Edmir Sá Santos, Universidade Federal de Lavras, Pró-Reitoria de Pesquisa – Comissões Permanentes – COEP, Campus Universitário – Cx. Postal 3037 – Lavras – MG – Cep: 37200-000, e-mail: coep.prp@ufla.br. Ainda, você poderá entrar em contato com a Pró-Reitoria de Pesquisa – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COEP-UFLA através do telefone (35) 3829-5182 e do e-mail coep.prp@ufla.br.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido (a), solicito a gentileza de escrever seu nome e assinar sua concordância com a cessão do uso de áudio e imagem nos espaços em branco abaixo.

Eu, **Renan Teixeira Delfino**....., confirmo estar esclarecido(a) sobre a concessão do uso de áudio e imagem.

Assinatura:..........

E-mail: renanteixeirad@gmail.com