



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CAMPUS I

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ERIGLAUBER EDIVIRGENS OLIVEIRA DA SILVA

**MATRIZ GESTO-FALA EM SALA DE AULA: UM OLHAR MULTIMODAL
SOBRE AULAS DE LÍNGUA MATERNA NO 4º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

JOÃO PESSOA

2020

ERIGLAUBER EDIVIRGENS OLIVEIRA DA SILVA

**MATRIZ GESTO-FALA EM SALA DE AULA: UM OLHAR MULTIMODAL
SOBRE AULAS DE LÍNGUA MATERNA NO 4º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: **Aquisição da Linguagem e Processamento Linguístico**
Área de concentração: **Teoria e Análise Linguística.**

Orientadora: Prof. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

JOÃO PESSOA

FEVEREIRO DE 2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586m Silva, Eriглаuber Edivirgens Oliveira da.

Matriz gesto-fala em sala de aula : um olhar multimodal sobre aulas de língua materna no 4º ano do ensino fundamental / Eriглаuber Edivirgens Oliveira da Silva.

- João Pessoa, 2020.

130 f. : il.

Orientação: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Ambiente escolar - Linguística infantil. 2. Multimodalidade. 3. Sala de aula. 4. Diálogos de aprendizagem. I. Cavalcante, Marianne Carvalho Bezerra. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'276.3-053.5(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA



**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
ERIGLAUBER EDIVIRGENS OLIVEIRA DA SILVA**

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte (24/02/2020), às 14 horas, realizou-se, na Sala 515 do CCHLA, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada **"MATRIZ GESTO-FALA EM SALA DE AULA:UM OLHAR MULTIMODAL SOBRE AULAS DE LÍNGUA MATERNA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL."** apresentada pelo(a) mestrando(a) **ERIGLAUBER EDIVIRGENS OLIVEIRA DA SILVA**, Licenciado(a) em Letras pelo(a) **Universidade Federal da Paraíba - UFPB**, que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRE(A) EM LINGUÍSTICA, área de concentração **Teoria e Análise Linguística**, segundo encaminhamento do(a) Prof(a). Dr(a). José Ferrari Neto, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O(A) Prof(a). Dr(a). Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (PROLING - UFPB), na qualidade de orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(a)s Professores(as) Doutores(as) Isabelle Cahino Delgado (Examinadora/PROLING UFPB) e José Moacir Soares da Costa Filho (Examinador/IFPB). Dando início aos trabalhos, o(a) senhor(a) Presidente Prof(a). Dr(a). Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(à) Mestrando(a) para apresentar uma síntese de sua Dissertação, após o que foi arguido(a) pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição os examinadores deram o parecer final sobre a Dissertação, ao qual foi atribuído o conceito APROVADO. Proclamados os resultados pelo(a) professor(a) Dr(a). Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar a presente ata foi lavrada e assinada por todos os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 24 de fevereiro de 2020.

Observações

M. Cavalcante

Prof(a). Dr(a).). Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
(Presidente da Banca Examinadora)

Isabelle Delgado

Prof(a). Dr(a). Isabelle Cahino Delgado
(Examinadora Interna-PROLING UFPB)

José Moacir Soares da Costa Filho

Prof(a). Dr(a). José Moacir Soares da Costa
Filho
(Examinador Externo- IFPB)

À minha mãe e minha avó (*in memoriam*),
minhas cúmplices na realização de todos os
meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria de Fátima, que sempre me apoiou e sempre acreditou em mim, mesmo sem compreender as minhas conquistas acadêmicas e sem entender os meus motivos de persistir nessa carreira.

À minha avó (*in memoriam*), Maria da Solidade, por ter me ensinado a ter fé em mim e a ter fé em Deus e por ter rezado tanto pela minha proteção quando eu demorava voltar pra casa.

À minha mãe acadêmica e orientadora, Marianne Cavalcante, que não desistiu de mim, mesmo quando eu pensei em desistir, trazendo-me com seu carinho, perseverança e responsabilidade até esse momento.

Ao meu irmão, Eric, por partilhar as responsabilidades de nossa família comigo durante essa fase e ao meu pai, Orlando, por ter me ajudado e ter persistido em nossa relação de pai e filho.

A todos os meus familiares pelos ensinamentos, em especial minha tia Izanete por me amar e por me apoiar em minhas escolhas desde a graduação, permitindo que essa conquista fosse possível.

À minha amiga e irmã, Thamires Vasconcelos, por acreditar em meu potencial e por me incentivar em cada plano acadêmico mirabolante ao longo desses anos amizade e cumplicidade.

Às minhas *melhores* amigas, Yngrid, Thainan e Pollyanna, pelos momentos de fé, amizade e divertimento ao longo desses anos e pela compreensão diante da ausência causada pela vida adulta.

Aos meus amigos, Matheus Amaro, Letícia Barbosa, Ana Stela, Eduardo Falcão, Anderson Jorge, Emerson David, Elizane Nascimento, Thamyris Medeiros, Welton Junior e Wanderson Lima, por conseguirem amenizar a dificuldade de desenvolver uma pesquisa científica, enquanto me faziam sorrir e me divertir nos momentos que eu estava com vocês.

Ao meu amigo de pesquisa, Daniel Cavalcanti, por servir como referência em meu caminho como pesquisador, orientando e auxiliando em cada decisão da minha carreira acadêmica (você é especial).

À minha terapeuta, Cibelle Arruda, por me ajudar a voltar ao meu eixo.

Aos professores do PROLING, LAFE e NEALIM que me auxiliaram em minhas dúvidas e inseguranças, cooperando para que esse trabalho se tornasse real, em especial aos avaliadores da banca, Isabelle Cahino e José Moacir Costa Filho, pelas contribuições durante a defesa para tornar esse trabalho mais rico.

Por fim, mas não menos importante, persisto em agradecer a “todos que passaram por minha vida, pelas rasteiras e pelos empurrões para seguir em frente, pois tudo que eu me tornei tem um pouco de vocês e, sinceramente, eu me sinto muito orgulhoso do que sou”.

*“So if you care to find me
Look to the western sky!
As someone told me lately
"Everyone deserves the chance to fly!".”*

(Elphaba Thropp – Defying Gravity In Wicked)

RESUMO

O ambiente escolar é um importante espaço para o desenvolvimento das habilidades linguísticas infantis, sejam escritas ou orais, pois permite e incentiva a reflexão sistematizada dos fenômenos linguísticos, auxiliando a criança construir o seu conhecimento sobre a língua. Partindo disso, o presente estudo se voltou para as aulas de língua materna do quarto ano do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais com o objetivo geral de compreender como a interação multimodal integra o processo educativo e o diálogo professor-aluno(s) em aulas de língua materna. Como objetivo específico, a pesquisa buscou: a) compreender a presença do gesto na dinâmica de sala de aula e nas atividades desenvolvidas; b) mapear e classificar as ocorrências gestuais e vocais que surgem no cotidiano desse ambiente e c) identificar os auxílios que os recursos multimodais oferecem para a instauração do ambiente de aprendizagem. Definindo-se como um estudo de caso de caráter descritivo e exploratório, a presente pesquisa se organizou em três momentos: 1) pesquisa bibliográfica de nomes coerentes à temática do estudo desenvolvido; 2) coleta de dados em vídeo e áudio de aulas língua materna em turma do quarto ano do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais; 3) transcrição dos dados coletados no software ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*) para melhor visualização durante o processo de análise. Para embasar a presente investigação, foram usadas pesquisas do campo da multimodalidade (MCNEILL, 1985; MCNEILL & LEVY, 1993; MCNEILL, 2000; MCNEILL, 2006; KENDON, 2000;), principalmente pesquisas voltadas para a gestualidade em ambientes de aprendizagem (GOLDIN-MEADOW, COOK & MITCHELL, 2009; WAKEFIELD et al., 2018), além de estudos voltados para o ensino de oralidade (DOLZ, SCHNEUWLY & HALLER, 2004; SCHNEUWLY, 2004). Os resultados obtidos pelo estudo demonstraram a presença da matriz gesto-fala em meio às interações de sala de aula, com o gesto assumindo diversas funções na interação professor-aluno(s), como de delimitador de interlocutor e elemento auxiliar do enunciado oral. Além disso, foi observado que gestos e aspectos multimodais possuem um papel importante e essencial dentro da dinâmica do gênero aula, como: 1) a postura e o comportamento no ambiente de sala de aula possuir regras pré-estabelecidas para esse contexto e 2) o gesto de erguer a mão acima da cabeça servir como elemento de organização do diálogo nesse contexto.

Palavras-Chave: Multimodalidade, Sala de Aula, Diálogos de Aprendizagem

ABSTRACT

The school environment is an important space for the development of children's language skills, whether written or oral, as it allows and encourages the systematic reflection of linguistic phenomena, helping children to build their knowledge about the language. Based on this, the present study turned to the native language classes of the fourth year of Elementary School I – Early Years with the general objective of understanding how the multimodal interaction integrates the educational process and the teacher-student(s) dialogue in native language classes. As a specific objective, the research sought to: a) understand the presence of gestures in the classroom dynamics and in the activities developed; b) schematize and classify the gestural and vocal occurrences that arise in the daily life of the classroom and c) identify the help that multimodal resources offer for the establishment of the learning environment. The study is defined as a descriptive and exploratory case study, the present research was organized in three stages: 1) bibliographical research of coherent studies to the theme of the developed study; 2) collection of video and audio data from native language classes in a class of the fourth year of Elementary School I – Early Years; 3) transcription of the data collected in the ELAN software (Eudico Linguistic Annotator) for better visualization during the analysis process. To theoretically support this investigation, research in the field of multimodality was used (MCNEILL, 1985; MCNEILL & LEVY, 1993; MCNEILL, 2000; MCNEILL, 2006; KENDON, 2000;), mainly researches focused on gestures in learning environments (GOLDIN-MEADOW, COOK & MITCHELL, 2009; WAKEFIELD et al., 2018), in addition to studies aimed at teaching orality (DOLZ, SCHNEUWLY & HALLER, 2004; SCHNEUWLY, 2004). The results obtained by the study demonstrated the presence of the gesture-speech matrix in the midst of classroom interactions, with the gesture taking on several functions in the teacher-student(s) interaction, as an interlocutor delimiter and auxiliary element of the oral utterance. In addition, it was observed that gestures and multimodal aspects play an important and essential role within the dynamics of the classroom genre, such as: 1) posture and behavior in the classroom environment having pre-established rules for this context and 2) the gesture of raising the hand above the head serves as an element of organization of the dialogue in this context.

Keywords: Multimodality, Classroom, Learning Dialogues

LISTA DE FIGURAS E IMAGEM

Figura 1 – Contínuo de Kendon (CAVALCANTE, 2019).....	33
Figura 2 – Quadro com os objetivos de aprendizagem do eixo estruturante oralidade.	48
Figura 3 – Desenho da organização da sala de aula na coleta do dia 1, 2 e 3	77
Figura 4 – Desenho da organização da sala de aula na coleta do dia 4.....	78
Figura 5 – Desenho da organização da sala de aula na coleta do dia 4.....	79
Figura 6 – Imagem do ELAN, organizada por Almeida (2018).....	81
Imagem 1 – Momento de produção gestual do turno 19	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições dos tipos gestuais de Barros e Cavalcante (2015) e Cavalcante (2019), baseado no “Contínuo de Kendon”	34
Quadro 2 – Definições das dimensões gestuais, segundo McNeill (2006)	35
Quadro 3 – “MEIOS NÃO-LINGUÍSTICOS DA COMUNICAÇÃO ORAL”	42
Quadro 4 – Recorte das referências a termos relacionado à gestualidade na exposição do tratamento das práticas orais (BRASIL, 2017, p. 77-78).	51
Quadro 5 – Habilidades de Língua Portuguesa pertencentes ao eixo oralidade voltadas para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais(1º ao 5º ano)	70
Quadro 6 – Quantidade de alunos presentes durante os dias de coleta de dados	73
Quadro 7 – Tempo de gravação durante as coletas	74
Quadro 8 – Transcrição de fala de trecho da aula do dia 1	84
Quadro 9 – Transcrição do primeiro trecho do momento inicial da aula do dia 3	90
Quadro 10 – Imagens da produção gestual da professora do primeiro trecho do momento inicial da aula do dia 3.....	93
Quadro 11 – Transcrição do segundo trecho do momento inicial da aula do dia 3	94
Quadro 12 – Imagens da produção gestual da professora do segundo trecho do momento inicial da aula do dia 3.....	97
Quadro 13 – Imagens do direcionamento do olhar de A2 durante o turno 11	98
Quadro 14 – Transcrição do terceiro trecho da aula do dia 3	99
Quadro 15 – Imagens da produção gestual de P durante o turno 15.....	102
Quadro 16 – Transcrição do quarto trecho da aula do dia 3	103
Quadro 17 – Transcrição de trecho da aula do dia 5	109
Quadro 18 – Imagens da produção gestual de P durante a aula do dia 5.....	113
Quadro 19 – Transcrição de trecho da aula do dia 1	114
Quadro 20 – Imagens do gesto de erguer a mão acima da cabeça.	118

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Pesquisa das palavras-chave “multimodalidade” e “gesto” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	21
---	----

LISTA DE SIGLAS

P	Professora
A	Aluno(a) ¹
ANC	Aluno(a) Não Captado(a) pela Câmera ²
T	Turma

¹ Normalmente enumerado pela ordem que aparece no vídeo.

² Normalmente enumerado pela ordem que aparece no vídeo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. GESTO E FALA EM DIÁLOGOS NO CONTEXTO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA	24
1.1 A MATRIZ GESTO E A FALA: ARGUMENTOS, EVIDÊNCIAS E PESQUISAS	25
1.1.1 TIPOS DE GESTOS E SUAS DIMENSÕES SEMIÓTICAS: UM OLHAR SOBRE AS CLASSIFICAÇÕES DAS PRODUÇÕES GESTUAIS	32
1.1.2 GESTO E APRENDIZAGEM: BREVE PANORAMA SOBRE AS PESQUISAS VOLTADAS PARA A GESTUALIDADE EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM	36
1.2 ORALIDADE E GESTUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS NORTEADORES DESSE PERÍODO DE ENSINO	40
1.2.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM NOVO OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES GESTUAIS.....	49
1.3 DIÁLOGOS SOBRE APRENDIZAGEM: A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO PARA SE ESTABELECE UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM	53
1.3.1 AS AÇÕES DA APRENDIZAGEM: OS PROCESSOS DIALÓGICOS DE ARTICULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA.....	55
1.3.2 O GÊNERO AULA E SUAS PARTICULARIDADES	62
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	68
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	68
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DADOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS E AS COLETAS	71
3. DIÁLOGOS MULTIMODAIS DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA	82
3.1 DIÁLOGOS DE APRENDIZAGEM NO GÊNERO AULA	83
3.2 ENUNCIADOS MULTIMODAIS EM DIÁLOGOS DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOBRE A AULA EXPOSITIVA NO FORMATO SOCRÁTICO	88
3.3 A CONSTRUÇÃO DA ORALIDADE EM DIÁLOGOS DE APRENDIZAGEM ..	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	123
ANEXOS	129
ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	130

INTRODUÇÃO

O processo educativo é alvo recorrente de investigações científicas que visam observar inovações metodológicas, mudanças de contextos sociais, novas barreiras na efetivação do processo de ensino-aprendizagem, entre outras problemáticas e curiosidades. Esse grande interesse em meio à efetivação desse processo ocorre entre as pesquisas acadêmicas, pois, além da educação possuir uma importância imensa para o desenvolvimento individual e formação de cada ser humano, ela auxilia para o processo de evolução cultural da espécie humana.

Para Saviani (2007) do ponto de vista ontológico, educação e trabalho possuem uma relação direta com o ser humano, chegando a serem aspectos essenciais para o homem se constituir como tal. Segundo o autor, para ocorrer tal processo de constituição do homem é necessário o humano se apropriar dos processos de “formação do homem, isto é, processo educativo.” (SAVIANI, 2007, p. 154), além de se inteirar dos processos de trabalho ou “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas” (SAVIANI, 2007, p. 154). A partir dessa exposição, é possível observar que a educação é um fenômeno importante para a concretização do homem nos moldes sociais humanos, pois ela auxilia o homem a se apropriar dos processos de trabalho que o constitui.

A educação também auxilia a manutenção da evolução cultural da humanidade, pois, como aponta Tomasello (2003), por causa da capacidade cognitiva do “ser humano de se identificar com outros seres humanos.” (TOMASELLO, 2003, p. 126), muitos conhecimentos tendem a evoluir na espécie. Para nomear a especificidade da organização cultural dos humanos, Tomasello (2003) teoriza o “efeito catraca”, em que o autor sugere que o fato de o conhecimento desenvolvido pela humanidade estar disponível para as próximas gerações aprimorá-lo, diferencia o *Homo Sapiens* dos outros primatas. No caso, Tomasello (2003) aponta que a capacidade cognitiva de reconhecer outros seres humanos como intencionais auxilia no desenvolvimento da humanidade, proporcionando avanços consecutivos, pois a nova geração não precisa “redescobrir” conhecimentos descobertos pelos antepassados. O “efeito catraca” em funcionamento na espécie humana permite que a humanidade se aproprie do conhecimento desenvolvido durante a história até o presente através da interação,

propiciando o processo educativo, sem precisar retomar as descobertas primordiais, como a roda, o fogo e a agricultura.

Por toda a importância do processo educativo para o desenvolvimento da humanidade, o presente estudo se volta para esse fenômeno questionando o funcionamento da matriz gesto-fala (MCNEILL, 1985; KENDON, 2000), que consiste na ideia de que a fala e o gesto compartilham a mesma matriz cognitiva, em meio a um ambiente de aprendizagem (ALRØ; SKOVSMOSE, 2010). Defendendo o conceito de matriz gesto-fala e a sua presença desde os primeiros anos de vida da criança (CAVALCANTE, 2009; SILVA, 2014; BARROS & CAVALCANTE, 2015), a principal hipótese da presente pesquisa é que a presença da matriz gesto-fala no ensino de língua materna em sala de aula auxilia, de forma implícita ou explícita, a construção das práticas orais da criança e a dinâmica de comunicação professor-aluno em sala de aula.

Com isso, durante o processo de ensino nos anos iniciais da Educação Básica, a atual pesquisa defende que mesmo sem existir uma menção obrigatória aos aspectos gestuais dentro do processo de ensino de língua materna, o gesto se faz presente no diálogo professor-aluno, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e proporcionando à criança de forma implícita (por ver o professor executar determinado gesto durante a sua prática de ensino) ou explícita (por ter seu gesto corrigido pelo docente durante a execução do gênero em determinado contexto) noções multimodais básicas no exercício da sua oralidade.

O foco da atual pesquisa visa lidar com a seguinte questão: Considerando a interação professor-aluno(s) no processo de aprendizagem, como a matriz gesto-fala se faz presente em meio à dinâmica de ensino de língua em uma turma de quarto ano? No caso, defendendo a ideia de que o gesto e a fala partilham da mesma estrutura cognitiva, a proposta de estudo se volta para o ambiente alfabetizador e para as interações entre professor e aluno(s)³.

De forma geral, busca-se compreender como a interação multimodal integra o processo educativo e o diálogo professor-aluno em aulas de língua materna do quarto

³O 's' colocado no final está relacionado ao fato da interação professor-aluno, na organização escolar moderna, dificilmente ser constituída por duas partes (no caso, um professor e um aluno). Considerando que a quantidade de mais interlocutores em meio ao ambiente de aprendizagem pode alterar o tipo de interação, esse 's' foi inserido.

ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. De forma específica, o presente estudo busca: a) compreender a presença do gesto na dinâmica de sala de aula e nas atividades de linguagem desenvolvidas; b) mapear e classificar as ocorrências gestuais e vocais que surgem no cotidiano de uma sala de aula e c) identificar os auxílios que os recursos multimodais da comunicação humana oferecem para a instauração do ambiente de aprendizagem (ALRØ & SKOVSMOSE, 2010).

A pesquisa se define como um estudo de caráter descritivo e exploratório, em que se visa obter respostas da observação/descrição de um grupo, além de recorrer a estudos pertinentes à temática investigada, para melhor apreciação do fenômeno estudado. Seguindo a abordagem qualitativa interpretativista, a presente pesquisa chega a recorrer a meios quantitativos para desenvolver suas observações sobre os dados coletados, porém, o caráter qualitativo prevalece em meio à análise da presente investigação.

Após a seleção e delimitação do ambiente a ser investigado e o cumprimento dos rigores éticos, os processos de coleta e análise de dados se organizaram da seguinte forma: 1) entrevista gravada com a docente titular da turma investigada; 2) gravação das aulas de Língua Portuguesa uma vez por semana durante quatro semanas; 3) transcrição das produções gestuo-vocais; 4) identificação e classificação das produções gestuais e; 5) análise das produções multimodais desenvolvidas nesse contexto. Sobre a entrevista com a docente, a gravação foi feita em áudio, já que o importante para a pesquisa eram as informações fornecidas pelas suas respostas, enquanto a gravação das aulas foi feita em vídeo e áudio, devido aos objetivos do presente estudo em observar a produção gestual e a produção oral. Em relação ao processo de transcrição, é importante falar sobre a utilização do software de transcrição de áudio e vídeo ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*), que permite uma melhor visão dos dados coletados, proporcionando recursos para a observação das produções vocais e das produções gestuais.

Para embasar teoricamente a pesquisa, foram usados conceitos comuns aos estudos de gestualidade (MCNEILL, 1985; MCNEILL; LEVY, 1993; MCNEILL, 2000; MCNEILL, 2006; KENDON, 2000), como o “contínuo de Kendon”⁴ e a classificação das dimensões gestuais de McNeill e Levy (1993), para se identificar e classificar a natureza dos gestos produzidos no ambiente escolar; além de se observar pesquisas

⁴ “Kendon’s Continuum”

sobre gestualidade em contexto de aprendizagem (FLEVARES; PERRY, 2001; SINGER; GOLDIN-MEADOW, 2005; GOLDIN-MEADOW; COOK; MITCHELL, 2009; WAKEFIELD et al., 2018). Sobre as teorizações do período de ensino em que o estudo foi desenvolvido, o atual estudo recorre às pesquisas e contribuições científicas referentes ao ensino de oralidade em sala de aula (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004; SCHNEUWLY, 2004) e aos documentos norteadores referentes ao ciclo de alfabetização e Ensino Fundamental I, além de discutir o conceito de “ambiente de aprendizagem” e a sua natureza dialógica (ALRØ; SKOVSMOSE, 2010; NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2015; BAKHTIN, 2000; BAKHTIN, 2012).

- Estado da Arte

O Ensino Fundamental – Anos Iniciais possui bastante atenção das pesquisas acadêmicas, principalmente o ciclo de alfabetização, pois desvendar os obstáculos para uma alfabetização eficiente é importante para todos os demais períodos de ensino, já que o período de alfabetização fornece aos alunos a base para aprendizagens futuras. No caso dos estudos do campo da Linguística voltados para essa fase, eles normalmente buscam compreender o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, pois o processo de alfabetizar pessoas envolve um trabalho linguístico bastante importante para a formação escrita dos alunos.

Em uma pesquisa feita no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes⁵ durante o mês de março de 2019, usando a palavra-chave “alfabetização” para encontrar estudos desenvolvidos nos últimos cinco anos (de 2014 à 2019) na área de Linguística, o sistema mostrou 43 estudos (30 dissertações e 13 teses) voltados para esse período de ensino, com pesquisas voltadas para a formação e prática docente (MARIA, 2015; FELIPPE, 2015; MARTINS, 2017; AFONSO, 2018; SANTOS, 2018) ou para observação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos (CARDILI, 2014; WOLFF, 2015; GONÇALVES, 2018; BARBOSA, 2018). Como fica claro nesse levantamento feito com a palavra-chave “alfabetização”, mesmo o período de ensino em questão sendo objeto de pesquisas recorrentes de outros campos de investigação, como a Pedagogia, a alfabetização é um período escolar bastante estudado pelo campo da

⁵ Catálogo de teses e dissertações – Capes <Disponível em: [<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

Linguística, tornando coerente o enfoque da presente pesquisa para esse contexto de ensino-aprendizagem.

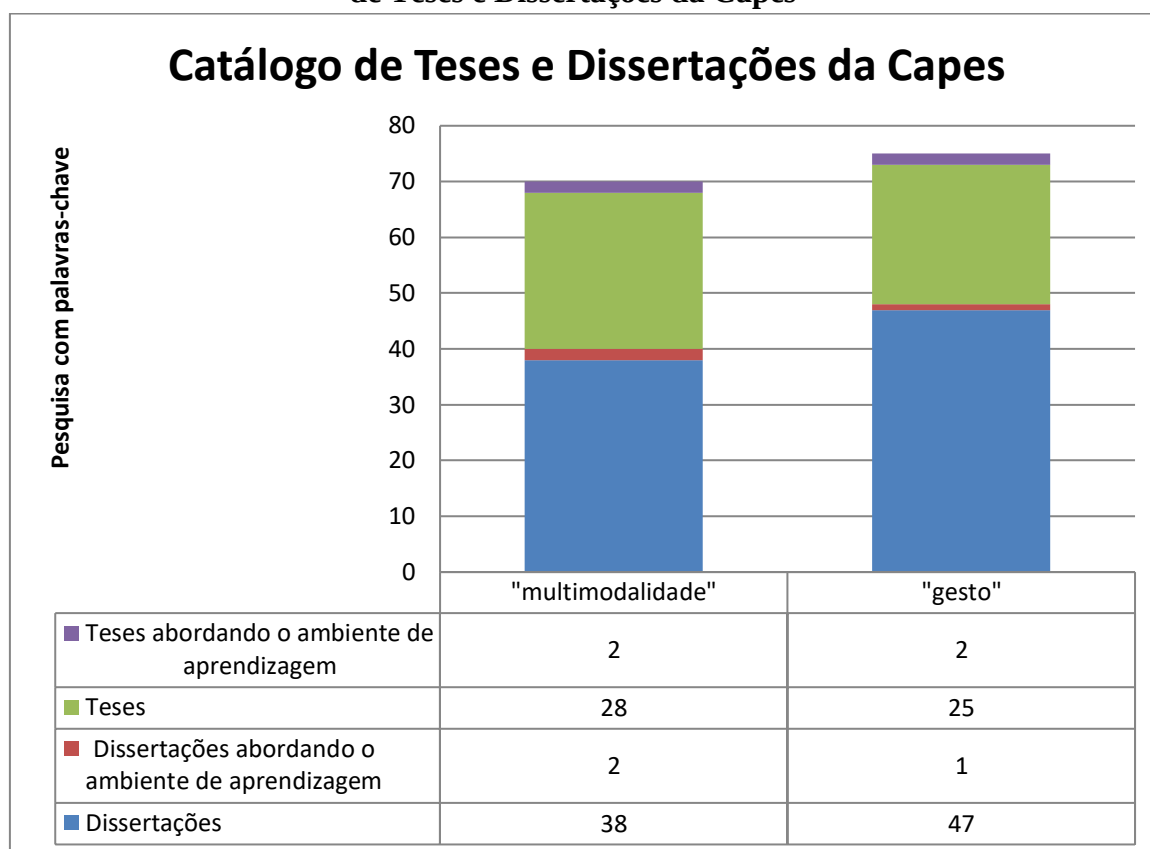
No entanto, mesmo com os estudos no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e ciclo de alfabetização sendo frequentes, a ideia da matriz gesto-fala (ou matriz multimodal) é um conceito pouco encontrado nas investigações voltadas para esse ambiente. Em pesquisa durante o mês de março de 2019 no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, usando a palavra-chave “multimodalidade” e depois a palavra-chave “gesto” em estudos dentro do campo da Linguística nos últimos cinco anos (de 2014 à 2019), foram encontradas 70 pesquisas acadêmicas relacionadas à palavra “multimodalidade” (40 dissertações e 30 teses) e 75 pesquisas acadêmicas relacionadas à palavra “gesto” (48 dissertações e 27 teses).

Após a leitura dos resumos de cada trabalho, foi encontrado na pesquisa da palavra “multimodalidade” duas dissertações (ANDRADE, 2017; SOUSA, 2017) e duas teses (MELO, 2015; ALMEIDA, 2018⁶) que abordavam o gesto na perspectiva apontada por McNeill (1985) em ambiente de aprendizagem. Na pesquisa da palavra “gesto”, as duas teses encontradas na pesquisa da palavra “multimodalidade” são identificadas em meio aos trabalhos relacionados com sala de aula (MELO, 2015; ALMEIDA, 2018), além de uma dissertação (MORAIS, 2014).

Houve estudos científicos em ambas as pesquisas que abordavam a multimodalidade e o gesto em suas investigações, porém, a maioria dessas pesquisas se voltava para o período de aquisição da linguagem, buscando observar a matriz gesto-fala e outros aspectos multimodais com crianças fora da dinâmica escolar. Com esse levantamento feito usando essas duas palavras-chave, foi possível elaborar o seguinte gráfico (Gráfico 1) que deixa claro o quão pouco os estudos com enfoque em gestualidade e multimodalidade se voltam para o ambiente de aprendizagem.

⁶ Na pesquisa feita no *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes* em março de 2019, o nome da autora da tese constava como (BARROS, 2018), porém, em uma investigação mais aprofundada sobre esse trabalho, descobriu-se que a referência da tese em questão é encontrada como na internet como (ALMEIDA, 2018). Como essa tese é citada durante a metodologia da exposição da atual pesquisa, para uniformizar as referências do presente trabalho, optou-se por fazer referência à tese como (ALMEIDA, 2018).

Gráfico 1 – Pesquisa das palavras-chave “multimodalidade” e “gesto” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes



Fonte: Elaborado pelo autor

No caso das dissertações de Andrade (2017) e Sousa (2017) encontradas da pesquisa com a palavra “multimodalidade”, ambas envolviam a perspectiva de inclusão de alunos com necessidades específicas, com Andrade (2017) desenvolvendo um estudo de caso sobre um aluno autista e a sua interação no ambiente escolar considerando a perspectiva multimodal e com Sousa (2017) observando a integração do ensino de LIBRAS em uma turma da Educação Infantil. No caso da dissertação de Moraes (2014) encontrada na pesquisa com a palavra “gesto”, o estudo se volta para a sala de aula e busca compreender como o ambiente escolar auxilia a criança no processo de aquisição da linguagem e na categorização de pessoas como semelhantes. Nas teses encontradas em ambas as pesquisas, pois os trabalhos de Melo (2015) e Almeida (2018) foram encontrados nas pesquisas com as duas palavras escolhidas, Melo (2015) observa cenas de atenção conjunta com crianças nos anos iniciais, porém, inseridos em ambientes de

aprendizagem, e Almeida (2018) observa a matriz gesto-fala nas narrativas infantis, contendo dados coletados de crianças em ambiente escolar⁷.

Dos trabalhos considerados relacionados com a temática e o objetivo da presente pesquisa encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, observar a matriz gesto-fala em meio ao trabalho com o ensino de língua no Ensino Fundamental I é algo contemplado de forma fragmentada pelos estudos apontados. Andrade (2017) e Sousa (2017) observam crianças nos anos iniciais inseridas no ambiente escolar, porém, os seus recortes de pesquisa são voltados para prática inclusiva e Educação Especial. Melo (2015) observa crianças em contexto escolar, porém, o seu recorte é o conceito de atenção conjunta, comum ao campo de aquisição da linguagem, não envolvendo necessariamente o ensino de oralidade e Almeida (2018) observa a matriz gesto-fala em meio a um gênero oral, porém, sua pesquisa não se atém ao ambiente naturalístico da escola. Com isso, a presente pesquisa se justifica na necessidade de observar dentro do quarto ano do Ensino Fundamental I a matriz gesto-fala em meio ao ensino de língua, com o intuito de fornecer reflexões sobre a interação multimodal nesse ambiente, além de buscar ofertar bases para um ensino mais eficiente.

- Capítulos

Com a intenção de melhor organizar a exposição do presente trabalho, será falado sobre a organização dos capítulos, que se inicia com o capítulo intitulado “*Gesto e Fala em diálogo no contexto de ensino-aprendizagem de língua materna*”. Nesse capítulo será abordada a exposição teórica dos conceitos norteadores da presente pesquisa, debatendo a relação gesto-fala, os estudos de gesto em contexto de aprendizagem e a perspectiva de interação multimodal aderida pela presente investigação. Esse capítulo também contará com exposições sobre a presença do gesto nos documentos oficiais do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, além de lidar com os estudos sobre diálogos de aprendizagem e o gênero aula.

No segundo capítulo, intitulado de “*Procedimentos Metodológicos*”, será debatido os aspectos metodológicos da presente pesquisa, justificando as escolhas tomadas durante os processos investigativos, além de contextualizar o *corpus* de análise

⁷O termo ‘ambiente escolar’ foi posto na descrição do trabalho de Almeida (2018), pois a coleta foi feita em uma escola, porém, as crianças eram tiradas da sala de aula para que a coleta dos dados fosse feita. No caso, ainda se caracteriza como ambiente escolar, pelo fato da coleta ocorrer na escola, mas não se trata do ambiente de sala de aula.

do presente estudo. O terceiro capítulo, intitulado “*Diálogos multimodais de aprendizagem em sala de aula*”, lidará com as exposições dos resultados obtidos durante análise de dados, organizando-se em três momentos: a) inicialmente será mostrada uma breve análise das aulas coletadas, visando estabelecer o formato de aula expositiva (MARCUSCHI, 2008) predominante; b) em seguida serão analisados de forma profunda e minuciosa os enunciados multimodais de uma cena dos dados coletados, buscando estabelecer as classificações das produções gestuais e vocais da cena em questão e por fim 3) será mostrada a análise sobre a integração dos aspectos multimodais, principalmente o gesto, com o gênero oral aula.

1. GESTO E FALA EM DIÁLOGOS NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

No presente capítulo, serão abordados os conceitos teóricos essenciais para o desenvolvimento da atual pesquisa, conseqüentemente, torna-se importante agrupá-los de forma sistemática para maior compreensão das exposições feitas. Em primeiro momento serão debatidos os estudos nacionais e internacionais que fomentam a proposta de matriz gesto-fala, porém, como os estudos sobre essa temática possuem grande diversidade, foram organizados três subtópicos:

1) *A matriz gesto-fala: Argumentos, evidências e pesquisas* – em que serão abordadas as pesquisas de David McNeill e Adam Kendon sobre a matriz gesto-fala, evidenciando os argumentos base para a elaboração desse conceito defendido pelos autores e apresentando alguns estudos que agregaram para esse conceito;

2) *Tipos de gestos e suas dimensões semióticas: Um olhar sobre as classificações das produções gestuais* – em que serão apresentados os estudos que trouxeram classificações para as produções gestuais durante a história das investigações multimodais, principalmente os estudos que nortearam o desenvolvimento da análise gestual da presente pesquisa;

3) *Gesto e aprendizagem: Breve panorama sobre as pesquisas voltadas para a gestualidade em contexto de aprendizagem* – serão apresentadas as pesquisas sobre a presença da gesticulação e o seu auxílio em contexto de aprendizagem, para fornecer bases para a análise desenvolvida em nossa pesquisa com o intuito de demonstrar como se organizam os estudos sobre essa temática.

No segundo momento desse capítulo, será abordada a gestualidade dentro das teorias do ensino de oralidade e também será observada a presença da gestualidade em meio aos documentos oficiais brasileiros reguladores do Ensino Fundamental I, com um subtópico específico debatendo as produções gestuais dentro *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). No terceiro e último momento, serão observadas às características contextuais da sala de aula, visando debater a importância do diálogo na construção do conhecimento sob a perspectiva de Helle Alrø e Ole Skovsmose, além de um subtópico se debruçar sobre a organização do gênero aula e a importância do diálogo para esse gênero.

1.1 A MATRIZ GESTO E A FALA: ARGUMENTOS, EVIDÊNCIAS E PESQUISAS

Os fenômenos não-verbais da comunicação oral receberam atenção de estudiosos de diversas áreas de conhecimento durante a história da humanidade com investigações voltadas para a gestualidade datadas do século I, com o *Institutio Oratoria* de Quintiliano (ÁVILA-NÓBREGA; CAVALCANTE, 2015). Além dessa obra da Antiguidade, Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2015) citam pesquisas sobre essa temática dentro de campos como: a Biologia, com a obra *A expressão das emoções em homens e animais* de Charles Darwin do século XIX; a Antropologia, com os trabalhos de Ray L. Birdwhistell e Edward T. Hall; a Psiquiatria, com a obra *Nonverbal communication: notes on the visual perception of human relations* de Jurgen Ruesch e Weldon Kees; entre outras áreas de conhecimento. Entretanto, mesmo sendo objeto de investigação de diversas pesquisas, os aspectos não-verbais de comunicação oral foram postos à margem dos estudos linguísticos, ainda que a relação entre os elementos verbais e os elementos não-verbais fosse bastante visível. Ao expor o olhar de Adam Kendon sobre a evolução dos estudos multimodais dentro da Linguística e sobre como se constitui o enunciado linguístico na perspectiva do teórico, Cavalcante (2019) diz o seguinte:

Segundo Kendon [...], é somente na última década do século XX que houve um interesse real nos estudos sobre a gestualidade humana enquanto fenômeno linguístico. Para o autor, todo enunciado linguístico emprega, de forma integrada, padrões de vocalização e entonação, pausas e ritmicidades, que se manifestam não só de forma audível, mas cineticamente também, e sempre, como uma parte desta, existem movimentos dos olhos, das pálpebras, das sobrancelhas, bem como da boca, e os padrões de ação por parte da cabeça. Tal integração foi historicamente deixada à margem dos estudos linguísticos e num movimento de fins da década de 90 do século XX, vem se materializando a partir de trabalhos de autores como Kendon [...] e McNeill [...], dentre outros. (CAVALCANTE, 2019, p. 67-68)

No caso, a gesticulação não teve o status de linguístico reconhecido durante boa parte da história das pesquisas linguísticas, chegando a ganhar visibilidade em meio a esse campo somente a partir da última década do século passado. Como se pode observar na citação, essa conquista dos estudos voltados para a gestualidade ocorreu por causa das pesquisas que defendiam o enunciado a partir da integração gesto e fala, atribuindo ao gesto o caráter linguístico em meio à interação humana.

Essa visão da constituição do enunciado linguístico, sintetizada por Cavalcante (2019) na citação e defendida por Kendon, é a base do conceito da matriz gesto-fala, pois a observação da integração dos aspectos cinéticos com a fala durante a interação

propiciou tal proposta teórica. Para melhor compreender a matriz gesto-fala, é necessário recorrer a uma importante publicação sobre o conceito em questão, que é o artigo “*So you think gestures are nonverbal?*”⁸ de David McNeill (1985), em que o autor apresenta o conceito e argumenta com evidências científicas.

McNeill (1985) começa argumentando que o gesto é um símbolo manual⁹, recorrendo às teorizações de Ferdinand de Saussure sobre o signo linguístico na intenção de estabelecer o status de linguístico para o aspecto gestual da comunicação humana. Os conceitos saussureanos de *significante*, a imagem acústica do signo (SAUSSURE, 2012, p. 107), e *significado*, o conceito atribuído à imagem acústica (SAUSSURE, 2012, p. 107), são retomados pelo autor, para que pudesse analisar narrativas gestuo-vocais expostas no artigo.

Os trechos de fala-gesto usados por McNeill (1985), em sua análise do ponto de vista de Saussure, refere-se a falas que possuem em seu enunciado variações do verbo ‘subir’ no inglês (em específico, os termos ‘*go/goes/going up*’ e ‘*climbing*’) e que na produção gestual possui movimentos ascendentes com as mãos e/ou dedos. Sobre essas produções de fala e gesto, McNeill (1985) faz a seguinte afirmação usando os conceitos vinculados ao signo linguístico, citados anteriormente.

Os gestos acima são símbolos dentro da perspectiva saussureana [...]. Mesmo eles não sendo convencionais ou arbitrários, esses gestos são analisáveis como significantes e significados emparelhados. O movimento físico ascendente do próprio gesto é o significante e a memória associada ao movimento ascendente do personagem, o conceito significado. Considerar apenas o movimento gestual ascendente isolado na memória do locutor do movimento ascendente do personagem poderia destruir o símbolo. Levar em conta ambos os lados do símbolo-gesto nos permite ver que os canais gestual e linguístico exibem os mesmos significados.¹⁰ (MCNEILL, 1985, p. 352 – tradução nossa)

Com essa análise, McNeill (1985) busca demonstrar o caráter linguístico do aspecto gestual, usufruindo do conceito de *significante* e *significado* para dizer que o

⁸ Em português, o nome seria: “Então você pensa que os gestos não são verbais?”.

⁹ Para usar do termo ‘símbolo’, ao analisar o gesto diante da perspectiva saussureana, McNeill (1985) reconhece que o termo usado por Saussure é o termo ‘signo’, porém, assume a postura de que usará o termo ‘símbolo’ com a mesma conotação e significado do “signo linguístico” saussureano em seu artigo (MCNEILL, 1985, p. 352).

¹⁰ “The gestures above are symbols in Saussure's [...] sense. Even though they are not conventional or arbitrary, these gestures are analyzable as paired signifiers and signifieds. The physical upward movement of the gesture itself is the signifier, and the associated memory of the character's upward movement, the signified concept. Considering just the gesture's upward movement in isolation from the speaker's memory of the character's upward movement, would destroy the symbol. Taking into account both sides of the gesture-symbol allows us to see that the gestural and linguistic channels exhibited the same meanings.” (MCNEILL, 1985, p. 352).

movimento gestual, que ele caracteriza como *significante*, e a memória associada a ele, que ele caracteriza como *significado*, constituem o símbolo manual (ou signo manual). Além disso, o autor observa em sua análise dos enunciados multimodais que a similaridade de significados ocasiona semelhança na produção gestual, pois como exposto acima, os enunciados usavam diversas expressões do inglês referente a “subir” e a gesticulação que acompanha tais enunciados possuíam a semelhança de movimentos ascendentes em seus gestos, possuindo variações no uso exclusivo da mão, do dedo ou o uso de ambos. Nesse ponto, o autor aponta tal característica encontrada nas ocorrências gestuais por ele analisada, visando mostrar uma regularidade linguística nas produções gestuais e argumentando com a intenção de defender o status linguístico do gesto em relação à fala.

Depois dessa reflexão linguística sobre o gesto, o autor segue sua análise debatendo sobre a dinâmica de mudança de significado gestual durante um enunciado e sobre como o gesto e a fala cooperam para expressar significados complexos, para depois seguir com a sua argumentação em favor da matriz gesto-fala. Nesse ponto, McNeill (1985) expõe o seu principal argumento de que “gesto e fala compartilham o mesmo estágio computacional (são partes da mesma estrutura psicológica), eles estão conectados *internamente*.”¹¹(MCNEILL, 1985, p. 353 – grifo do autor). Para corroborar a sua proposição teórica, o autor aponta cinco evidências da integração gesto-fala em contextos de comunicação, que são: 1) os gestos ocorrem apenas durante a fala; 2) os gestos possuem funções semânticas e pragmáticas paralelas às da fala; 3) os gestos são sincronizados com unidades linguísticas da fala; 4) as produções gestuais diminuem junto com a fala em casos de afasia; 5) e o gesto se desenvolve em conjunto com a fala em crianças.

Sobre a primeira evidência apontada por McNeill (1985), o autor fala sobre o fato de o gesto ocorrer de forma majoritária durante a fala do enunciador, apontando que a análise de seis narrações mostrou que 90% das produções gestuais ocorreram durante o fluxo de fala, enquanto 10% das produções ocorreram em momentos de silêncio seguido imediatamente por fala (MCNEILL, 1985, p. 354). Sobre essa gesticulação produzida durante o silêncio, o autor comenta que esse silêncio faz parte da enunciação e acrescenta que a “fala foi transferida temporariamente para os gestos das

¹¹ “[...]gestures and speech share a computational stage (are parts of the same psychological structure); they are connected *internally*.” (MCNEILL, 1985, p. 353).

peessoas¹² [...]” (MCNEILL, 1985, p. 354 – *tradução nossa*) durante essas ocorrências gestuais sem o acompanhamento da produção vocal.

Kendon (2000), ao abordar produções multimodais de fala/gesto em seu artigo *Language and gestures: unity or duality*, sugere que uma das funções das produções gestuais durante a produção de fala é fornecer informações que não ficam claras durante o enunciado oral. No caso, o autor comenta que o gesto durante a fala pode servir para esclarecer possíveis ambiguidades encontradas na produção oral, apresentando quatro exemplos de narrativas multimodais e observando em uma delas como o gesto distingue o sentido contextual da palavra “*sliced*” (KENDON, 2000, p. 51-52) em dois momentos distintos da narrativa.

Partindo desses dois pontos sobre a ocorrência do gesto durante a fala, é possível observar que desde McNeill (1985) essa evidência era apontada como um forte indicador da existência da matriz gesto-fala e que, com os avanços dos estudos nessa perspectiva, a significação da produção gestual em meio à fala passou a ser melhor interpretada, como aponta Kendon (2000). Isso não significa que desde aquela época a gesticulação não era interpretada ou analisada com tamanha profundidade pelos pesquisadores dessa perspectiva, pois a segunda evidência da existência da matriz gesto-fala apontada por McNeill trata dos avanços no estudo do significado e função do gesto em meio ao enunciado.

Ao se referir a segunda evidência no artigo, McNeill (1985) expõe os estudos desenvolvidos por McNeill e Levy (1982) sobre os gestos denominados por eles como *gestos icônicos*, *gestos metafóricos* e *gestos ritmados*¹³, que viriam a ser revisitados pelos pesquisadores desse conceito e se tornariam as dimensões da gesticulação. Esses termos serão explicados com mais atenção adiante quando forem debatidas as classificações gestuais, porém, é importante estabelecer o ponto de que o significado e a função do gesto em meio ao enunciado já eram discutidos desde aquela época, fortalecendo a proposta da matriz gesto-fala.

A terceira evidência da existência da matriz multimodal apontada por McNeill (1985) é o fato de existir a sincronia entre produções gestuais e unidades linguísticas orais, com o autor usando dois exemplos da narrativa multimodal para melhor ilustrar

¹²“Speaking was temporarily transferred to the person's gestures [...]” (MCNEILL, 1985, p. 354)

¹³No original, os termos são “iconic gestures”, “metaphoric gestures” e “beats”.

essa evidência. Na primeira narrativa, o autor observa como a produção gestual se alonga para se harmonizar com a produção vocal, enquanto, na segunda narrativa, o autor aponta como a produção gestual antecipa um termo da fala. Com isso, McNeill (1985) reforça a proposta da matriz gesto-fala, pois aponta que tanto a produção vocal pode orientar o gesto quanto a produção gestual pode antecipar a fala (MCNEILL, 1985, p. 361).

Essa sincronia gestuo-vocal debatida por McNeill (1985) como evidência da existência da matriz multimodal ainda é retomada pelos estudos dentro dessa perspectiva com frequência, como destaca Abner, Cooperrider e Goldin-Meadow (2015) em seu apanhado teórico sobre o gesto na Linguística. Os autores citam o “tempo” e o “significado” como as duas dimensões que norteiam essa relação de sincronia entre fala e gesto (ABNER; COOPERRIDER; GOLDIN-MEADOW, 2015), corroborando a evidência da sincronia com unidades linguísticas apontada anteriormente.

No debate proposto sobre essas duas dimensões, é dito pelos autores que a característica definitiva em relação ao tempo é o fato do gesto ocorrer simultaneamente à produção de uma mensagem linguística (estabelecendo previamente o ponto de que a gesticulação não está presente em toda produção de fala e que nem todo o gesto é acompanhado pela produção oral). No caso do significado, é argumentado o fato do gesto e a fala compartilharem funções em meio à comunicação para conseguir transmitir uma mensagem para o interlocutor, logo, o gesto e a fala colaboram para que o significado da mensagem seja compreendido de forma mais prática e completa. Considerando a dimensão “tempo” proposta por Abner, Cooperrider e Goldin-Meadow (2015), já se pode inferir como essa evidência levantada por McNeill (1985) passou por diversas investigações para se constatar como um fato sobre a matriz gesto-fala durante a atualidade.

Em relação à quarta evidência apontada no artigo, McNeill (1985) expõe algumas pesquisas voltadas para a produção gestual em pessoas afásicas com lesões na área de Broca e Wernicke, demonstrando que estudos sobre a temática em sua época já indicavam que as limitações linguísticas de pessoas com afasia não aparecem somente na fala, mas também na produção gestual. Tal fato argumenta fortemente sobre confirmação da existência da matriz gesto-fala, pois permite que observemos a ligação

biológica/cerebral entre fala e gesto, porém, outros estudos recentes voltados para outros déficits de comunicação também auxiliaram em meio à confirmação da existência da matriz multimodal, como a pesquisa de Fonte e Costa (2017).

Investigando a fluência gestuo-vocal de sujeitos com gagueira, Fonte e Costa (2017) conseguiram identificar que a gesticulação ocorre de forma fluída, sem nenhuma alteração ou interrupção nos momentos de produção oral fluente dos sujeitos investigados. Entretanto, os momentos de disfluência da fala (caracterizada por repetições, prolongamentos ou bloqueios) dos sujeitos gagos ocasionavam alteração na gesticulação (caracterizada por ausência de gesticulação, tensão nos olhos e movimento lento das mãos). Esse achado de Fonte e Costa (2017) demonstra a forte ligação que a gesticulação e a produção oral possuem em meio à comunicação humana, auxiliando para reforçar o argumento da matriz gesto-fala, da mesma forma que a quarta evidência apontada por McNeill (1985) usa de déficits da comunicação para defender a existência da matriz.

Sobre a quinta evidência elencada por McNeill (1985), o autor traz os três estágios do desenvolvimento linguístico da criança para fazer um contraponto com o desenvolvimento gestual da criança, segundo as suas pesquisas voltadas para esse período. Para exemplificar a análise feita pelo o autor, observa-se ele fazer referência ao estudo de Werner e Kaplan (1963 *apud* MCNEILL, 1985) sobre a relação entre significante e significado durante o desenvolvimento da linguagem humana, em que McNeill (1985) usa o exemplo do “*onomatopoeism*”¹⁴ para explicar o uso de gestos icônicos pelas crianças.

Segundo Werner e Kaplan, crianças muito jovens costumam recorrer ao uso frequente de onomatopeias, pois, em uma lógica interna infantil, o significante linguístico precisa corresponder de alguma forma ao significado, consequentemente é possível observar o uso recorrente nos anos iniciais de onomatopeias. Partindo disso, McNeill (1985) aponta que crianças durante essa fase costumam usar bastantes gestos icônicos em sua comunicação, fazendo o autor observar essa proximidade entre significante e significado linguístico também presente na produção gestual das crianças. Em sua observação sobre esse fenômeno, o autor compara o espaço gestual do adulto,

¹⁴O termo se refere ao “uso de onomatopeia”, porém, optou-se por colocar o termo em inglês, pois não foi encontrada nenhuma expressão aproximada do conceito em questão.

correspondente a “um disco achatado na frente do corpo”¹⁵ (MCNEILL, 1985, p. 364 – *tradução nossa*), com o espaço gestual da criança, correspondente a “uma esfera que inclui a criança e os seus próprios movimentos como ponto central”¹⁶ (MCNEILL, 1985, p. 364 – *tradução nossa*), e observa que gestualidade infantil busca simbolizar com o máximo de fidelidade o significado desejado praticamente encenando, enquanto o adulto resume a sua gesticulação a características pontuais do significado desejado.

Com isso, McNeill (1985) estabelece um ponto de convergência entre as produções orais observadas por Werner e Kaplan e as produções gestuais observadas por ele, argumentando fortemente em relação à quinta evidência em defesa da matriz gesto-fala. Outros estudos multimodais se voltaram para essa evidência, como a pesquisa de Cavalcante *et. al* (2016), que se debruça sobre a sincronia gestuo-vocal em produções de uma criança no período da aquisição da linguagem visando observar a emergência da fluência infantil.

Em sua pesquisa, Cavalcante *et al.* (2016) mostram três cenas de diferentes momentos dos primeiros anos de vida de uma criança, em que conseguem encontrar momentos de sincronia gesto-fala na produção da infante, usufruindo de um softwares transcrição audiovisual e outro de análise prosódica para delimitar os momentos de sincronia com maior precisão. Na análise das três cenas, os pesquisadores observam o avanço da prosódia infantil acompanhado com a produção gestual através de recortes pontuais dos dois primeiros anos de vida da criança, além de fazer uma análise detalhada da produção gestual da criança observando cada fase gestual produzida e constatando o avanço da fluência ocorre ligando o gesto e a fala.

Com todas as evidências e as pesquisas expostas até o momento, é possível observar que a proposta da matriz gesto-fala foi elaborada de forma consistente e que os estudos contemporâneos só vêm confirmando o que foi apontado por McNeill (1985) como argumentos da existência da matriz multimodal anteriormente. Com isso posto, considera-se importante prosseguir a exposição sobre os estudos multimodais voltando-se agora para as pesquisas que analisaram o gesto com um olhar mais profundo e sistemático, visando estabelecer classificações das produções gestuais.

¹⁵ “[...] is a more or less flattened disc in front of the body [...]” (MCNEILL, 1985, p. 364)

¹⁶ “[...] is a sphere that includes the child and his or her own movements as the center point.” (MCNEILL, 1985, p. 364)

1.1.1 TIPOS DE GESTOS E SUAS DIMENSÕES SEMIÓTICAS: UM OLHAR SOBRE AS CLASSIFICAÇÕES DAS PRODUÇÕES GESTUAIS

Para olhar as produções gestuais com um olhar analítico, é importante se voltar para as pesquisas sobre multimodalidade que abordem o fenômeno gestual de forma sistemática, determinando definições e classificações para ocorrências gestuais distintas. Diante disso, a presente pesquisa se apropria da classificação dos tipos gestuais desenvolvida pelo Adam Kendon (1982 *apud* MCNEILL, 2000), denominada de *Contínuo de Kendon*¹⁷, e a classificação das dimensões gestuais desenvolvida por David McNeill e Elena Levy (1993). Essas duas classificações são bastante difundidas em estudos nacionais sobre gesticulação em diversos contextos (SILVA, 2015; NÓBREGA, 2017; MELO, 2017; PIRES, 2018), pois elas permitem um olhar sobre a natureza do gesto produzido e a carga de significado linguístico que ele possui na integração com a fala.

Por esses motivos, a presente pesquisa se apropria dessas duas classificações para observar as produções gestuais, pois tanto a natureza do gesto produzido quanto o seu significado em meio ao enunciado serão de grande importância para a análise desenvolvida. Com tal ponto esclarecido, a exposição das classificações se iniciará pelo “Contínuo de Kendon”, por essa ser uma das primeiras classificações gestuais elaboradas em meio aos estudos multimodais, organizando-os em tipo e desenvolvendo uma análise teórica profunda sobre a característica de cada tipo gestual.

O “Contínuo de Kendon” foi elaborado por Adam Kendon (1982 *apud* MCNEILL, 2000), em que o autor organiza as produções gestuais em quatro tipos (gesticulação, pantomima, emblemas e sinais¹⁸), observando-as através de quatro relações entre gesto e fala (presença ou ausência de produção vocal, presença ou ausência de propriedades linguísticas, convenção e caráter semiótico). Dentro dessa organização do contínuo, existe também uma quinta classificação de tipo gestual que são os “*gestos preenchedores*”¹⁹ (MCNEILL, 2006), também comentado e analisado por Kendon, porém ausente da exposição de McNeill (2000) sendo comentado por ele em uma publicação posterior (MCNEILL, 2006).

¹⁷ “Kendon’s Continuum” (MCNEILL, 2000, p. 1)

¹⁸ No original, os nomes para os temos são “*gesticulation*”, “*pantomime*”, “*emblem*” e “*sign language*” (MCNEILL, 2000, p. 1-2).

¹⁹ No original, o termo é “*speech-framed gestures*” (MCNEILL, 2006, p. 59)

Cavalcante (2019) organizou um quadro com o contínuo de Kendon e as relações abordadas pelo autor traduzido para a língua portuguesa, em que a autora inclui as considerações sobre os gestos preenchedores, como se pode ver imagem abaixo.

Figura 1 – Contínuo de Kendon (CAVALCANTE, 2019)

	GESTICULAÇÃO	GESTOS PREENCHEDORES	EMBLEMAS	PANTOMIMAS	SINAIS
Continuum 1 Gesto-fala	Presença obrigatória de fala	Presença obrigatória de fala	Presença opcional de fala	Ausência obrigatória de fala	Ausência obrigatória de fala
Continuum 2 Gesto- propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas
Continuum 3 Gesto- convenções	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencionais	Não convencional	Totalmente convencional
Continuum 4 Gesto- caráter semiótico	Global e sintético	Global e analítico	Segmentado e sintético	Global e analítico	Segmentado e analítico

Fonte: (CAVALCANTE, 2019, p. 71)

Como fica claro no quadro organizado e traduzido pela autora, Kendon observa cada tipo gestual diante de uma das relações comentadas anteriormente, com os tipos gestuais começando a delinear as suas características e diferenças em relação aos outros tipos gestuais. Por exemplo, a gesticulação e a pantomima possuem as mesmas características diante dos contínuos que observam as propriedades linguísticas, a convenção e o caráter semiótico, porém, diferenciam-se diante do contínuo que observa a presença/ausência de fala.

Para maior esclarecimento dos tipos gestuais abordados dentro do Contínuo de Kendon e as suas ocorrências em contexto comunicativo, foi organizado o seguinte quadro (Quadro 1) com definições dos tipos gestuais presentes no contínuo apresentadas por Barros e Cavalcante (2015) e Cavalcante (2019). Seguindo a ordem de exposição

determinada por Kendon em meio ao contínuo e usada por Cavalcante (2019) na figura anterior (Figura 1), o quadro ficou da seguinte forma:

Quadro 1 – Definições dos tipos gestuais de Barros e Cavalcante (2015) e Cavalcante (2019), baseado no “Contínuo de Kendon”

Tipo de Gesto	Definição
<i>Gesticulação</i>	“A gesticulação é descrita como aqueles gestos que acompanham o fluxo da fala.” (BARROS & CAVALCANTE, 2015, p. 50)
<i>Gestos preenchedores</i>	“são descritos por McNeill como parte da sentença. O termo ‘ <i>speech-framed gestures</i> ’ sugere um gesto que ocupa um lugar na sentença, preenchendo um espaço gramatical, em vez de acompanhar o fluxo de fala, como a gesticulação.” (CAVALCANTE, 2019, p. 71 – grifos do autor)
<i>Emblema</i>	“[...] os emblemas são os sinais convencionalizados, tais como a mão fechada com o polegar para cima ou o sinal de OK.” (BARROS & CAVALCANTE, 2015, p. 50)
<i>Pantomima</i>	“As pantomimas são gestos ou sequências de gestos que narram uma história, simulam uma ação ou objeto produzidos sem fala.” (BARROS & CAVALCANTE, 2015, p. 50)
<i>Sinais</i>	“[...] os sinais [...] são palavras em uma língua de sinais como LIBRAS.” (BARROS & CAVALCANTE, 2015, p. 50)

Fonte: Elaborado pelo autor

Diante dos esclarecimentos sobre os tipos gestuais presentes no contínuo de Kendon, é possível seguir para as dimensões gestuais elaboradas por McNeill e Levy (1993) que visam abordar as funções significativas da produção gestual em meio ao enunciado. Inspirados nas categorias semióticas de Charles S. Peirce, os autores elaboraram quatro dimensões gestuais (a dimensão “icônica”, a dimensão “metafórica”, a dimensão “dêitica” e a dimensão “ritmada”²⁰) para analisar as produções gestuais com maior profundidade. Para melhor compreensão das dimensões gestuais, o seguinte quadro (Quadro 2) foi organizado com a tradução das explicações de McNeill (2006) sobre cada dimensão gestual.

²⁰ No original, os termos são “iconic”, “metaphoric”, “deictic” e “beats” (MCNEILL, 2006, p. 4).

Quadro 2 – Definições das dimensões gestuais, segundo McNeill (2006)

Dimensão Gestual	Definição
<i> Icônico</i>	“Tais gestos representam imagens concretas e/ou ações.” ²¹ (MCNEILL, 2006, p. 60 – tradução nossa)
<i> Metafórico</i>	“Os gestos não se limitam a representação de um evento concreto. [...] Em um gesto metafórico, um significado abstrato é apresentado como se tivesse forma e/ou ocupando espaço.” ²² (MCNEILL, 2006, p. 60 – tradução nossa)
<i> Dêitico</i>	“O gesto dêitico prototípico é o dedo indicador estendido, mas quase qualquer parte extensível do corpo ou objeto segurado pode ser usado.” ²³ (MCNEILL, 2006, p. 60 – tradução nossa)
<i> Ritmado</i>	“[...] os gestos ritmados são meros movimentos da mão para cima e para baixo ou para frente e para trás, zerando ritmicamente nos picos prosódicos da fala” ²⁴ (MCNEILL, 2006, p. 60 – tradução nossa)

Fonte: Elaborado pelo autor

Como visto no quadro, cada classificação possui a sua relação com uma função significativa gestual, lidando com conceitos concretos (gestos icônicos), conceitos abstratos (gestos metafóricos), conceitos de indicação/apontação (gestos dêiticos) e conceitos de ritmicidade (gestos ritmados). Diferentemente do Contínuo de Kendon, as dimensões gestuais possuem compreensões não excludentes, no caso, uma dimensão gestual não exclui a existência da outra durante uma produção gestual.

Por exemplo, caso uma produção gestual busque representar uma ação e consiga se articular com o ritmo de fala durante o processo, a classificação dessa produção pode ser icônica (por representar uma ação concreta) e ritmada (por se articular com o ritmo da fala). Esse é um ponto importante da compreensão das dimensões gestuais, pois elas podem coexistir durante uma produção gestual, tornando necessário um olhar atento durante os momentos de classificação.

²¹ “Such gestures present images of concrete entities and/or actions.” (MCNEILL, 2006, p. 4)

²² “Gestures are not limited to depictions of concrete events. [...] In a metaphoric gesture, an abstract meaning is presented as if it had form and/or occupied space.” (MCNEILL, 2006, p. 4)

²³ “The prototypical deictic gesture is an extended ‘index’ finger, but almost any extensible body part or held object can be used.” (MCNEILL, 2006, p. 4)

²⁴ “[...] beats are mere flicks of the hand(s) up and down or back and forth, zeroing in rhythmically on the prosodic peaks of speech.” (MCNEILL, 2006, p. 4)

Diante do exposto, essas classificações serão as usadas durante a análise da produção gestual dos dados da presente pesquisa, visando observar como o gesto e a fala interagem em meio ao contexto de um ambiente de aprendizagem. Entretanto, considera-se necessário debater sobre as pesquisas que observaram a gestualidade em contexto de aprendizagem, visando fornecer um olhar sobre os estudos multimodais nessa temática para melhor situar as escolhas metodológicas da atual investigação.

1.1.2 GESTO E APRENDIZAGEM: BREVE PANORAMA SOBRE AS PESQUISAS VOLTADAS PARA A GESTUALIDADE EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

Como apontado anteriormente, a gestualidade é um aspecto da comunicação humana que colabora com a fala para a construção do significado da mensagem oral, porém, diversas pesquisas vêm buscando mapear o auxílio que as produções gestuais proporcionam para o contexto de aprendizagem. Ao pesquisar sobre estudos na perspectiva multimodal voltados para essa temática, foram encontradas algumas investigações internacionais observando o gesto em contexto de aprendizagem, porém, tais investigações eram voltadas para a aprendizagem de conteúdos do campo da matemática e com poucos estudos se voltando para a sala de aula.

Entre os estudos encontrados abordando o contexto de ensino-aprendizagem, só a pesquisa de Flavares e Perry (2001) que observou a gestualidade em sala de aula, pois essa investigação se volta para o uso docente de representações não-verbais na prática do ensino de matemática de três professoras da primeira série. Entre essas representações não-verbais, as autoras observaram também o uso de figuras, objetos e textos em meio à dinâmica da sala de aula das três professoras e conseguiram constatar que o uso do gesto sobrepõe o uso das outras representações não-verbais dentro do contexto observado.

Flavares e Perry (2001), ao investigarem a combinação de representações não-verbais no fazer dos docentes, apontaram que regularmente os professores recorriam a “gestos matematicamente relevantes”²⁵ que ocorrem normalmente em conjunto com a fala, também observando o auxílio que os gestos acompanhados da fala prestam na concretização dessa combinação de representações. Partindo das descobertas de Flavares e Perry (2001), é possível perceber que a gestualidade desempenha um papel

²⁵ “mathematically relevant gestures” (FLAVARES; PERRY, 2001, p. 343)

importante em meio à dinâmica de uma sala de aula de matemática, conseguindo ser a representação não-verbal mais produtiva e servindo como ponto de diálogo entre outras representações e a produção oral.

Nos demais estudos encontrados, a observação se volta para um ambiente experimental buscando observar quais são os efeitos do uso gestual em meio a um contexto de ensino de conteúdos matemáticos, visando compreender se a produção gestual agrega para o processo de aprendizagem do aluno e como ocorre esse processo de aprendizagem com a participação do gesto. Na pesquisa de Singer e Goldin-Meadow (2005), as autoras buscaram determinar o papel do gesto em meio ao ensino de duas estratégias matemáticas (equivalência e adição-subtração²⁶) para crianças na terceira e quarta série, usando de três modelos de exposição: *exposição sem gesto*, *exposição com gesto correspondente à estratégia falada* e *exposição com gesto não correspondente à estratégia falada*.

Para a determinação das estratégias gestuais utilizadas na pesquisa, foi usado um estudo sobre os gestos comuns em meio à exposição da estratégia de equivalência e os gestos usados em meio à estratégia de adição-subtração, ofertando a autora uma maior liberdade no desenvolvimento do seu experimento ao misturar a fala de uma estratégia com o gesto da outra. O experimento se dividiu em três momentos: o *pré-teste*, em que as crianças eram submetidas a um questionário com seis problemas sobre as estratégias usadas na pesquisa, caso respondesse alguma questão de forma correta, a criança era excluída; a *sessão de instrução*, em que as estratégias eram mostradas para as crianças por um colaborador segundo o paradigma de exposição determinado; e o *pós-teste*, com as crianças sendo submetidas a outro questionário para se observar a sua aprendizagem. Depois do processo do pré-teste, 160 crianças conseguiram passar para a fase da sessão de instrução, sendo designada de forma aleatória qual exposição (*sem gesto*, *com gesto condizente a fala* ou *com gesto não condizente a fala*) seria mostrada para elas e depois foram submetidas ao pós-teste para observar o aproveitamento.

Singer e Goldin-Meadow (2005) conseguiram perceber que as crianças submetidas a estratégias com gesto (independente se condizem ou não com a estratégia falada) tiveram melhores resultados no pós-teste do que as crianças que tiveram acesso a estratégias sem gesto, enquanto as crianças que foram expostas aos gestos condizentes

²⁶No original, os termos são “equalizer” e “add-subtract” (SINGER & GOLDIN-MEADOW, 2005, p. 86)

com a estratégia falada tiveram um desempenho inferior no pós-teste às crianças expostas aos gestos não condizentes com a estratégia falada. Esses resultados demonstraram, primeiramente, que o gesto facilita a apreensão do conhecimento exposto para as crianças, pois estratégias sem gesto tiveram um desempenho no pós-teste inferior as estratégias com gesto; além de mostrar que a mensagem gestual, quando não era condizente à mensagem oral, conseguiu proporcionar melhor desempenho das crianças no pós-teste.

Sobre a estratégia com gesto facilitar a apreensão de conhecimento, as autoras citam estudos que dizem que se expressar gesticulando exige menos esforço do falante do que se expressar sem gestos, conseqüentemente, esse fato permite a inferência de que a gesticulação reduz o esforço do ouvinte também (SINGER & GOLDIN-MEADOW, 2005, p. 88). No caso da estratégia gestual distinta da fala conseguir proporcionar melhores resultados no pós-teste, as pesquisadoras falam sobre as estratégias matemáticas da equivalência e da adição-subtração, citando investigações científicas dizendo que ambas são eficazes na resolução de problemas, porém, a equivalência propicia o princípio matemático enquanto a adição-subtração propicia o algoritmo. Com isso, Singer e Goldin-Meadow (2005) supõe que ao disponibilizar uma estratégia na fala e outra no gesto, as crianças conseguiram apreender melhor o conceito para a resolução do problema, pois tiveram acesso ao algoritmo e o princípio em uma mensagem. Esse estudo consegue demonstrar a importância do gesto durante a expressão de conteúdos em contextos de aprendizagem, tornando mais efetiva a apreensão das estratégias expostas, além de despertar curiosidade dos estudos gestuais em relação a melhor a integração gesto-fala na dinâmica comunicativa, por causa do melhor pós-teste dos participantes da estratégia gestual não condizente com a mensagem oral.

Em outro estudo sobre gestualidade em contexto de aprendizagem, Goldin-Meadow, Cook e Mitchell (2009) investigaram como o gesto da criança poderia lhe auxiliar durante a aprendizagem e resolução de problemas matemáticos, com o princípio da equivalência sendo trabalhado novamente por esses pesquisadores. O estudo organizou a sua observação em três ocorrências, que foram as crianças que não tiveram acesso à gesticulação, as crianças que tiveram acesso à gesticulação parcialmente correta e as crianças que tiveram acesso à gesticulação correta. Da mesma forma que o estudo de Singer e Goldin-Meadow (2005), Goldin-Meadow, Cook e Mitchell (2009) recorreram a um momento de pré-teste para selecionar os seus participantes, seguido de

um momento de exposição pelo experimentador e um pós-teste para observar a apreensão do aluno.

Dentre os resultados, foi observado que as crianças expostas à gesticulação tiveram melhor desempenho no pós-teste (na gesticulação correta e na gesticulação parcialmente correta) do que as crianças que não tiveram acesso a gesticulação, tendo a explicação exclusivamente na fala. Além de se observar que o processo de gesticulação durante a resolução de problemas influencia nos resultados obtidos, pois a informação captada pelo gesto²⁷ é processada pela criança durante a resolução de problemas, logo, as crianças expostas aos gestos parcialmente corretos tiveram um desempenho inferior às crianças expostas ao gesto correto.

A investigação de Wakefield *et al.* (2017) corroborou para os achados de Goldin-Meadow, Cook e Mitchell (2009), pois os investigadores buscavam compreender a relação gesto e direcionamento visual, usando de instrumentos de rastreamento do olhar para o desenvolvimento da análise. Em seus resultados, foi possível observar que a atenção das crianças que tiveram exposição com gesto se porta de forma diferente da atenção das crianças que não tiveram acesso ao gesto, pois o gesto parece auxiliar a criança em seu processo atencional, além de conseguir sincronizar a apresentação de unidades representacionais com a fala. Com isso, fica claro que o gesto auxilia durante o processo de comunicação estabelecido em um contexto de aprendizagem, servindo como instrumento de direcionamento do olhar do aluno/interlocutor, além de fazer tal prática enquanto sincroniza a exposição oral com a exposição gestual.

Esses estudos mostram a importância do aspecto gestual em meio à comunicação estabelecida em um contexto de aprendizagem, porém, como dito anteriormente, a maioria das pesquisas encontradas foram desenvolvidas de forma experimental, enquanto o presente estudo se propõe a observar a matriz gesto-fala em ambiente naturalístico. Com tal ponto debatido, será contextualizado esse ambiente de sala de aula do Ensino Fundamental – Anos Iniciais em relação ao ensino/didatização da prática gestual, principalmente por esse aspecto da comunicação não ter sido encarado durante muito tempo como linguístico. Por isso, serão observados os documentos oficiais

²⁷Na pesquisa em questão, o gesto de apontar foi usado para a resolução dos problemas de equivalência, com a estratégia gestual parcialmente correta apontando para um número não correspondente a resolução, enquanto a estratégia correta apontava para os números corretos.

ligados ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais voltados para os debates de ensino de língua e oralidade, para assim se conseguir um olhar parcial de como o ensino da Língua Portuguesa, do ponto de vista dos documentos norteadores, encara o fenômeno gestual.

1.2 ORALIDADE E GESTUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS NORTEADORES DESSE PERÍODO DE ENSINO

Como a presente pesquisa se debruça sobre o quarto ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, verificou-se a necessidade de observar como os documentos oficiais voltados para esse período encaram o ensino de língua, em especial o eixo de oralidade e o fenômeno gestual. Por isso, será desenvolvida uma breve análise do posicionamento desses documentos em relação à oralidade e à gestualidade a partir dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), pois esse documento foi uma primeira iniciativa norteadora do fazer docente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

A decisão de investigar o eixo de oralidade do conteúdo de Língua Portuguesa nos documentos oficiais está relacionada ao conceito norteador da presente pesquisa: a matriz gesto-fala. Como a teoria usada pela atual investigação foca em produções vocais e gestuais, o atual estudo optou por focar na análise do eixo de oralidade, abrindo mão de investigar os eixos de leitura, produção textual e análise linguística.

Entretanto, antes de seguir para a análise dos documentos, é importante observar as teorizações linguísticas sobre o ensino de oralidade e seu olhar sobre a gestualidade para estabelecer um possível ponto de diálogo entre os avanços científicos e os documentos norteadores. Para iniciar esse debate teórico, a seguinte explicação de Marcuschi (2001) sobre as particularidades da *oralidade* e da *fala* serve como ponto de partida para se compreender o conceito de oralidade observado pela presente investigação:

A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso [...]. A **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano [...].(MARCUSCHI, 2001, p. 25-26 – grifos do autor)

Como visto na citação, a oralidade é definida como prática social interativa vinculada à realidade sonora, possuindo um status discursivo-interativo mais claro, enquanto a fala seria considerada um meio de expressão oral, estando inserida em meio à oralidade. No caso, a oralidade possui maior abrangência e estaria ligada não somente ao processo de comunicação entre indivíduos, como é o caso da fala, mas também estaria relacionada às práticas sociais desenvolvidas por meio do oral, organizadas através dos gêneros textuais orais.

Diante disso, é perceptível a importância do desenvolvimento da oralidade no contexto escolar, pois, como apontado por Marcuschi (2001), a oralidade lida com todos os contextos de interação (formal e informal) através do oral, logo, lidar com essa realidade auxilia a formação linguística do aluno. Só que sobre o ensino de oralidade em aulas de língua, a pesquisa de Dolz, Schneuwly e Haller (2004) problematiza a ausência da oralidade na sala de aula, dizendo que estudiosos de sua época apontavam que “o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado” (DOLZ, SCHNEUWLY & HALLER, 2004, p. 125).

Como explicação para essa afirmação dos autores, é possível observar a exposição de Schneuwly (2004) sobre a pesquisa de De Pietro e Wirthner (1996 *apud* SCHNEUWLY, 2004) relacionada ao ensino de oralidade sob a perspectiva dos professores, em que é dito o seguinte:

O estudo de De Pietro e Withner (1996) é muito eloquente a esse respeito: há uma unanimidade bastante grande dos autores a respeito de que a escola tem o papel de ensinar o oral, de que a escola deve preparar os alunos para dominar a comunicação oral [...]. Entretanto, aparece nesse mesmo estudo que o que os professores apontam como especificidade do oral é não ser ensinável e, inversamente, o que aparece como ensinável não é específico do oral ou depende fortemente do escrito. (SCHNEUWLY, 2004, p. 112).

Na pesquisa apresentada em meio à citação é apontado que mesmo a oralidade sendo vista como conteúdo escolar das aulas de língua, os docentes possuem uma visão didática em relação ao oral que não atende aos seus aspectos específicos. Isso ocorre porque os docentes compreendem o ensino do oral pelo seu aspecto espontâneo que “escapa de qualquer de qualquer intervenção sistemática” (SCHNEUWLY 2004, p. 112), e quando a prática oral adentra a sala de aula de língua, normalmente, é através da “oralização de um escrito” (SCHNEUWLY 2004, p. 112).

Partindo dessa percepção da ausência de métodos para lidar com o oral, Schneuwly (2004) propõe a prática de “ficcionalização” de situações de comunicação oral²⁸, a partir de gêneros orais, como uma sugestão de percurso para lidar com o ensino desse conteúdo linguístico. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) se aprofundam no desenvolvimento de uma metodologia de ensino voltada para o oral, porém, durante a sua análise sobre os aspectos da oralidade, os autores trazem uma importante contribuição para a delimitação da presente pesquisa.

Observando a oralidade sob uma perspectiva mais ampla e multimodal, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) afirmam que “a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos” (DOLZ, SCHNEUWLY & HALLER, 2004, p. 134). Para os autores, a comunicação “não linguística” também está presente em meio à comunicação oral, em que se pode perceber sinais de humor na voz e no corpo da pessoa durante a sua produção, tornando os “meios não-linguísticos” um fator importante na constituição do discurso oral. Para melhor visualizar esse sistema semiótico não-linguístico, os autores elaboraram o quadro abaixo (Quadro 3) com o nome de “meios não-linguísticos da comunicação oral”, em que eles organizam as ocorrências “não-linguísticas” em cinco grupos: *meios para-linguísticos*, *meios cinésicos*, *posição dos locutores*, *aspecto exterior* e *disposição dos lugares*.

Quadro 3 – “MEIOS NÃO-LINGUÍSTICOS DA COMUNICAÇÃO ORAL”

MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade da voz	atitudes corporais	ocupação de lugares	roupas	lugares
melodia	movimentos	espaço pessoal	disfarces	disposição
elocução e pausas	gestos	distâncias	penteado	iluminação
respiração	troca de olhares	contato físico	óculos	disposição das cadeiras
risos	mímica facial		limpeza	ordem
suspiros				ventilação
				decoração

Fonte: DOLZ, SCHNEUWLY & HALLER, 2004, p. 134.

Nesse quadro elaborado por Dolz, Schneuwly e Haller (2004), um dos focos da presente pesquisa, a gesticulação, é encontrado no grupo dos *meios cinésicos*, partilhando essa classificação com as *atitudes corporais*, *movimentos*, *trocas de olhares*

²⁸ Os autores utilizam a nomenclatura “comunicação oral”, mas o presente trabalho não irá entrar no mérito da discussão do conceito de comunicação para Linguística, pois, no escopo desse trabalho se considera esta como a modalidade oral da língua.

e *mímicas faciais*. Como é evidente na exposição, as pesquisas sobre oralidade mostradas seguem uma concepção de gesto diferente da adotada na atual pesquisa, pois o status de linguístico do gesto não é considerado, mesmo com eles evidenciando uma ligação entre a gestualidade e a comunicação oral.

Entretanto, mesmo com tal posicionamento teórico sobre as produções gestuais, os estudos sob essa perspectiva possuem forte influência nas pesquisas sobre o oral na sala de aula, servindo como um ótimo parâmetro para observar o ensino do eixo oralidade dentro dos dados da presente pesquisa. Com isso, a presente investigação considera necessário se apropriar das conceituações desenvolvidas por Schneuwly e Dolz *et. al* (2004), pois elas fornecem um panorama teórico consistente sobre o ensino de oralidade, sendo a vertente teórica que mais se aproxima da perspectiva defendida pela atual pesquisa por abordar a produção gestual em meio à comunicação oral.

Seguindo adiante para a análise dos documentos oficiais, a atenção se volta inicialmente para os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) relacionados ao ensino de Língua Portuguesa no primeiro e segundo ciclo²⁹ do Ensino Fundamental I. Organizado em dois eixos básicos de conteúdos abordando “o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua” (BRASIL, 1997, p. 35), os PCN de Língua Portuguesa trazem reflexões sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula e apontam sugestões de práticas para ambos os eixos. No primeiro eixo, relacionado ao “uso da língua oral e escrita”, é feita a divisão entre oralidade e processos de escrita, com a parte voltada para a escrita abordando os conteúdos de leitura e produção de texto, enquanto a parte voltada para o oral aborda os conteúdos relacionados ao ensino de oralidade.

Na exposição do documento sobre os usos e formas da língua oral, é problematizada inicialmente a forma em que o ensino de oralidade adentrou a sala de aula no contexto nacional, com os parâmetros apontando como problema do ensino de oralidade o seguinte acontecimento:

Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos — por não ser coincidente com a variedade linguística de prestígio

²⁹Nos PCN, o Ensino Fundamental é dividido em quatro ciclos. O primeiro (1º e 2º série) e o segundo ciclo (3º e 4º série) ocorrem durante o Ensino Fundamental I (na época, correspondente aos Anos Iniciais), enquanto o terceiro (5º e 6º série) e quarto ciclo (7º e 8º série) ocorrem durante o Ensino Fundamental II (na época, correspondente aos Anos Finais).

social —, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada. (BRASIL, 1997, p. 38)

Segundo os PCN, a valorização da norma de prestígio voltada para uma melhora na escrita trouxe uma didática do oral que não fornecia segurança para o aluno se expressar oralmente, além de passar um conhecimento sobre o oral pautado em preconceitos linguísticos, sem fornecer o conhecimento base para esse conteúdo. Para os parâmetros, o ensino de oralidade deve se preocupar em ensinar para os alunos “os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas” (BRASIL, 1997, p. 38) para que os discentes tenham maior autonomia de se expressar em contextos formais e informais.

Na busca de proporcionar essa autonomia expressiva, os PCN incentivam o desenvolvimento de atividades de exposição oral desde os anos iniciais e orientam que essas atividades sejam contextualizadas em “projetos de estudo, quer sejam da área de Língua Portuguesa, quer sejam das demais áreas do conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 39). Além disso, os parâmetros sugerem o desenvolvimento do trabalho de oralidade em meio a atividades significativas (como seminários, dramatização de peça, entre outros contextos), pois durante essas atividades “é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos.” (BRASIL, 1997, p. 40).

Diante da exposição da concepção de oralidade admitida pelos parâmetros, percebe-se que sua visão de prática oral se aproxima muito das conceituações desenvolvidas pelas teorias linguísticas evidenciadas anteriormente. Como visto, os PCN buscam instruir o aluno para as diversas situações comunicativas, enquanto na exposição anterior Schneuwly (2004) propõe o trabalho de “ficcionalização” em diversas situações de comunicação oral³⁰. Observando o parágrafo anterior, é possível perceber que os parâmetros também compreendem o gesto como parte constituinte da comunicação oral, chegando a citar mais alguns aspectos cinésicos e paralinguísticos

³⁰Pode-se considerar anacrônico estabelecer uma ligação entre os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicado em 1997, e o texto de Schneuwly, publicado em 2004 no Brasil. Entretanto, na própria obra em que se encontra as teorizações de Schneuwly (2004), é comentado em uma nota de rodapé que o texto serviu de base para a palestra de Schneuwly na PUC-SP em 1997. Com essa informação, é possível estabelecer um ponto de conexão do momento das pesquisas linguísticas evidenciadas com a produção dos PCN, tornando coerente tal ligação entre a teorização do autor e o posicionamento do documento.

(DOLZ, SCHNEUWLY & HALLER, 2004) e dizer que eles “complementam” o sentido do texto.

No caso, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais quanto as teorias linguísticas se posicionam de forma articulada sobre a natureza da gestualidade, pois ambos não consideram a gesticulação um aspecto linguístico constituinte do processo de comunicação oral. Nos PCN, essa afirmação sobre o documento fica clara em meio ao primeiro objetivo do eixo de oralidade para o segundo ciclo do Ensino Fundamental I, informação importante para os dados da presente pesquisa, em que o documento propõe a seguinte meta:

Escuta ativa dos diferentes textos ouvidos em situações de comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão: inferência sobre alguns elementos de intencionalidade implícita (sentido figurado, humor, etc.), reconhecimento do significado contextual e do papel complementar de alguns elementos não-linguísticos para conferir significação aos textos (gesto, postura corporal, expressão facial, tom de voz, entonação). (BRASIL, 1997, p. 82-83)

Diante disso, é possível observar que a gestualidade possui o seu auxílio à prática de oralidade reconhecida, porém, dentro dos PCN nenhum posicionamento em relação ao ensino do oral se aproxima da vertente defendida pela presente pesquisa, pois ao gesto não é atribuído o status de linguístico. Entretanto, como se pode observar nas exposições das teorias linguísticas sobre ensino de oralidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais articulam o seu posicionamento sobre o gesto com essas teorias, atribuindo um lugar a gestualidade em meio ao trabalho com o oral, como se pode ver na citação anterior, porém, ainda não o considerando linguístico.

Esse olhar voltado para a gestualidade ressoa através dos anos em outros documentos oficiais voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, mesmo com uma distância cronológica bem relevante entre eles. Em dezembro de 2012, foi lançado *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º E 3º Anos) do Ensino Fundamental* com o intuito de se estabelecer direitos e metas de aprendizagem para o ciclo de alfabetização, sendo bastante importante para as políticas de governo voltadas para esses anos. Esse documento surge da necessidade exposta no Artigo 49, das *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos*, aprovadas em 2010, que incumbia o Ministério da Educação de elaborar um documento que determinasse as

expectativas de aprendizagem de todos os anos do Ensino Fundamental, logo, o MEC iniciou essa elaboração pelos anos do Ciclo de Alfabetização.

No documento, *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos*, são abordadas diversas áreas de conhecimento presentes nos anos iniciais do Ciclo de Alfabetização (como o campo da Matemática, o campo de Ciências Humanas e o campo de Ciências Naturais), só que o campo de Linguagem, por ser bastante vasto, abarca com os conteúdos de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. Dentro das reflexões sobre os conteúdos de Língua Portuguesa, é feita a organização dos eixos estruturantes desse componente curricular, em que se encontra o eixo de oralidade, o eixo de leitura, o eixo de produção de textos escritos e eixo de análise linguística, que é dividido em “apropriação do sistema de escrita alfabética” e “discursividade, textualidade, normatividade”.

Seguindo para o eixo de oralidade pela sua importância para as reflexões desenvolvidas até o momento, é possível detectar, durante as exposições iniciais, a aproximação teórica do documento em questão com as concepções de gesto e oralidade vistas nos PCN e nas teorias linguísticas abordadas, pois é dito o seguinte:

A oralidade é uma das formas de o sujeito participar de processos de interação nas situações de comunicação informais ou formais: desde uma conversa entre amigos até uma palestra de um especialista. É uma produção sonora que envolve ainda recursos, como gestualidade, movimentos do corpo e mímica, tom e velocidade de voz, dentre outros. (BRASIL, 2012, p. 43)

No caso, assume-se que o gesto está presente na prática oral, porém, de forma mais explícita do que os Parâmetros Curriculares que nomeia o gesto como “elemento não-linguístico”, o documento atual coloca a gestualidade como um “recurso” para a produção oral sem atribuir nenhum status em sua relação com a fala. Nesse trecho citado do documento, o gesto não é classificado como linguístico ou “não-linguístico”, porém, segundo o que se pode perceber, essa ausência de classificação, nomeando a gestualidade unicamente de “recurso”, permite a interpretação do fenômeno gestual como um aspecto acessório do processo de comunicação oral.

Isso se confirma no decorrer das exposições feitas sobre oralidade, em que o documento admite um objetivo para oralidade muito semelhante aos PCN em relação ao

aluno³¹ e organiza o eixo em cinco dimensões (*a valorização dos textos de tradição oral, a oralização do texto escrito, as relações entre fala e escrita, a produção e compreensão de gêneros orais, as relações entre oralidade e análise lingüística*), porém, em nenhum outro momento das exposições sobre oralidade a gestualidade ou o gesto são citados. Inclusive, durante a exposição sobre a dimensão de *produção e compreensão de gêneros orais*, o documento sugere que o docente deve auxiliar os alunos a ocupar tanto a posição de locutor e ouvinte com propriedade em meio ao processo de interação através da oralidade, porém, não aborda a gestualidade dentro dessa dimensão.

Esse comportamento permanece em meio à organização dos objetivos de aprendizagem do eixo oralidade, em que o documento elabora oito metas de aprendizagem para os três anos do Ciclo de Alfabetização, usando as siglas I (para *Introduzir* o conteúdo), A (para *Aprofundar* o conteúdo) e C (para *Consolidar* o conteúdo) para coordenar o desenvolvimento dos objetivos no decorrer dos anos. Como se pode ver na figura a seguir (Figura 2), diferente dos Parâmetros Curriculares que cita em um dos seus objetivos o trabalho com os “elementos não-lingüísticos”, o presente documento foca a sua atenção para o desenvolvimento do trabalho com escuta, produção e apropriação dos gêneros orais, além de usar a oralidade como auxílio para o processo de apropriação do sistema de escrita.

³¹“Quando a oralidade se torna eixo de ensino, na escola, passa a ter um caráter específico: os estudantes, ao usarem a modalidade oral, em situações significativas, também refletem sobre estes usos em sua dimensão social.” (BRASIL, 2012, p. 43)

Figura 2 – Quadro com os objetivos de aprendizagem do eixo estruturante oralidade.

EIXO ESTRUTURANTE ORALIDADE Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

Fonte: (BRASIL, 2012, p. 46)

Diante da exposição feita, fica claro que tanto os *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º E 3º Anos) do Ensino Fundamental* (2012) quanto os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) articulam-se com as teorias linguísticas apresentadas sobre ensino de oralidade. Em meio à percepção do ensino do oral, o presente documento acredita que a oralidade deve desenvolver a capacidade de expressão dos alunos em diversas situações comunicativas, como propõe Schneuwly (2004) e os PCN's (1997), porém, encara o gesto como um elemento acessório ao processo de comunicação oral, como é visto nos PCN e nas teorias expostas, colocando-o como um recurso em meio ao desempenho da oralidade.

1.2.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM NOVO OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES GESTUAIS

Diante da discussão desses dois documentos norteadores, surgiu a necessidade de acrescentar as colaborações que a *Base Nacional Curricular Comum* (2017) trouxe para o trabalho com oralidade e o aspecto gestual dentro da sala de aula, pois, como o próprio documento sugere em sua exposição sobre o componente de Língua Portuguesa:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século (BRASIL, 2017, p. 65)

Partindo dessa afirmação inicial, a BNCC organiza as suas exposições sobre o componente de Língua Portuguesa em quatro eixos, da mesma forma como acontece no documento referente aos direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização citado anteriormente (BRASIL, 2012). Nomeados de “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica [...]” (BRASIL, 2017, p. 69), os quatro eixos possuem a mesma organização do documento sobre os direitos de aprendizagem, porém, o eixo análise linguística/semiótica não se subdivide como ocorreu anteriormente, abordando os conhecimentos linguísticos e discursivos de forma conjunta.

Dentro das análises anteriores, foi possível encontrar menções voltadas para a gestualidade só durante as exposições sobre oralidade, porém, a BNCC trabalha os eixos de conteúdos de forma simultânea, fazendo com que as práticas dos quatro eixos se influenciem de forma mútua. Por causa disso, foi possível encontrar menções do termo ‘gestualidade’ e do termo ‘gesto’ dentro das exposições voltadas para o *eixo de leitura* e para o *eixo de análise linguística/semiótica*, com esses dois conteúdos de língua observando o fenômeno gestual como aspecto construtor de sentido.

No eixo de leitura, a gestualidade é citada durante a delimitação das práticas de leitura voltadas para a “compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos” (BRASIL, 2017, p. 71), estabelecendo-se o seguinte exemplo de prática de leitura:

Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e

elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. (BRASIL, 2017, p. 71)

Como fica claro na citação, essa prática de leitura visa analisar as produções gestuais (entre outras formas de movimentos corporais) em performances artísticas para compreender os sentidos que ela atribui a essa atividade, da mesma forma como se propõe analisar elementos sonoros e elementos visuais (quando se refere a imagens). Considerando as exposições anteriores sobre os documentos oficiais, esse posicionamento da BNCC sobre a prática gestual deu um grande passo na concepção de gesto como conteúdo de estudo em sala de aula de língua, pois, mesmo com os PCN trazendo um objetivo semelhante como foi visto anteriormente, dessa vez a prática vem associada ao campo da leitura e visa analisar a produção gestual como aspecto construtor de sentido.

No eixo de análise linguística/semiótica, quando o documento contextualiza as atividades vinculadas a esse eixo do componente de Língua Portuguesa, é dito que esse processo de análise linguística/semiótica precisa ser desenvolvido tanto com a língua oral quanto com a língua escrita. Com isso, a BNCC faz a seguinte consideração sobre o trabalho de análise linguística/semiótica com os textos:

No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. (BRASIL, 2017, p. 78)

Essa citação deixa claro o posicionamento do documento em relação à gestualidade, pois faz referência à gestualidade como elemento cinésico, permitindo observar o diálogo com os “meios não-linguísticos da comunicação oral” e suas classificações (DOLZ, SCHNEUWLY & HALLER, 2004), comentadas anteriormente. Entretanto, mesmo ainda não considerando a gestualidade como elemento linguístico, a BNCC novamente traz o aspecto gestual para ser trabalhado em outro conteúdo fora do eixo oralidade, ofertando certa visibilidade para esse elemento durante as reflexões sobre língua na sala de aula.

Dentro do eixo de oralidade, como se pode imaginar após perceber a gestualidade sendo citada em outros eixos fora das exposições sobre oralidade, a BNCC cita os termos ‘multimodalidade’, ‘elementos paralinguísticos e cinésicos’ e ‘gestualidade’ algumas vezes ao falar sobre o tratamento das práticas orais. Para melhor

visualizar essas referências feitas a esses termos durante a apresentação do tratamento das práticas orais, foi organizado o seguinte quadro (Quadro 4) contendo as práticas de oralidade e os exemplos de práticas citadas.

Quadro 4 – Recorte das referências a termos relacionado à gestualidade na exposição do tratamento das práticas orais (BRASIL, 2017, p. 77-78).

Práticas orais	Exemplos
“Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana” (BRASIL, 2017, p. 77 – grifos do autor)	“Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose.” (BRASIL, 2017, p. 77 – grifos nosso)
“ Compreensão de textos orais ” (BRASIL, 2017, p. 77 – grifos do autor)	“Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos .” (BRASIL, 2017, p. 77 – grifos nosso)
“Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos” (BRASIL, 2017, p. 77 – grifos do autor)	“Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.” (BRASIL, 2017, p. 77 – grifos nosso)
Relação entre fala e escrita (BRASIL, 2017, p. 77 – grifos do autor)	“Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos , dentre outros.” (BRASIL, 2017, p. 77 – grifos nosso)

Fonte: Elaborado pelo autor

Como é visto no quadro anterior, as práticas para oralidade almejadas pela BNCC perpassam a multimodalidade, incluindo fortemente o gesto dentro da sua proposta tanto na análise desse aspecto quanto na produção dele. Na primeira prática, observa-se a citação do termo ‘multimodalidade’ em um exemplo que incentiva refletir sobre os diversos aspectos em diferentes contextos de produção oral, incluindo os aspectos multimodais dentro dessas reflexões. Na segunda prática, a BNCC novamente cita o termo ‘elementos paralinguísticos e cinésicos’, sugerindo uma “escuta ativa” que

considere diversos aspectos do texto e incluindo esses elementos em seu processo de escuta. No caso da terceira prática, é feita uma citação direta ao termo ‘gestualidade’, em que a prática sugere uma leitura profunda sobre os aspectos da comunicação oral e inclui a gestualidade dentro desses aspectos. E, por fim, a última prática sugere a oralização de textos escritos, porém, considerando a situação social e os ‘elementos paralinguísticos e cinésicos’, ofertando importância aos aspectos “não-linguísticos” da comunicação oral, segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004), durante a oralização do texto escrito.

Segundo a BNCC, essas práticas relacionadas a cada eixo do componente de Língua Portuguesa podem ser desenvolvidas durante todos os anos do Ensino Fundamental, porém, em outro momento do documento, é apresentado de forma sistemática práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades que devem ser desenvolvidas durante cada ano. De forma geral para os anos iniciais, a BNCC, ao se referir à prática de oralidade, sugere o estudo dos “aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala” (BRASIL, 2017, p. 92) trabalhando a habilidade de “atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.” (BRASIL, 2017, p. 93).

De forma específica para cada ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os dois primeiros anos não possuem nenhuma referência clara aos aspectos gestuais e multimodais durante o desenvolvimento de habilidades. Entretanto, a partir do terceiro ano algumas citações são feitas sobre a observação da expressão corporal (BRASIL, 2017, p. 124-125), o desenvolvimento da postura adequada durante uma declamação (BRASIL, 2017, p. 130-131) e a representação de rubricas de interpretação em peças teatrais (BRASIL, 2017, p. 130-131).

Mesmo não estando associada exclusivamente ao eixo de oralidade, é possível considerar que o desenvolvimento dessas habilidades citadas na BNCC perpassa pelos aspectos multimodais da oralidade, permitindo que se observe um grande passo dos documentos oficiais sobre a atenção ofertada ao aspecto gestual em meio às práticas de linguagem. Diante desse panorama dos documentos oficiais, considera-se importante ressaltar que essa discussão sobre a presença do gesto nos documentos oficiais voltados para o Ensino Fundamental I não buscava criticar a ausência do aspecto gestual dentro

dos documentos anteriores. Na verdade, a presente exposição visava somente trazer uma contextualização sobre as possíveis orientações oficiais que os docentes tiveram durante os últimos vinte anos em relação ao trabalho com o aspecto gestual, não buscando problematizar a ausência desse trabalho com o gesto, pois, como apontado desde o princípio, os documentos se orientavam em pesquisas linguísticas sobre a temática de ensino de oralidade. Entretanto, foi importante trazer esse panorama do comportamento dos documentos oficiais sobre o ensino do aspecto gestual para mostrar a vertente assumida por eles durante esses anos, pensando numa possível ressonância desses documentos nos dados da presente pesquisa.

1.3 DIÁLOGOS SOBRE APRENDIZAGEM: A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO PARA SE ESTABELECE UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Como visto anteriormente, os estudos voltados para gesto e aprendizagem em sua maioria seguem o paradigma quantitativo de caráter metodológico experimental, visando constatar o auxílio das produções linguísticas multimodais no contexto de aprendizagem, além de buscar compreender o tipo de auxílio prestado. Pela presente pesquisa intenciona-se observar as interações em um ambiente de aprendizagem de forma qualitativa, o atual estudo recorrerá às teorizações de Helle Alrø e Ole Skovsmose (2010) em *Diálogos e Aprendizagem em Educação Matemática* para melhor orientar o processo de análise.

Com a intenção de se estabelecer uma proposta de ensino de matemática com uma perspectiva crítica e mediada mais fortemente pela comunicação/diálogo, Alrø e Skovsmose (2010) se voltaram para a interação em contexto de aprendizagem matemática para observar melhor as relações dialógicas em meio ao processo de ensino (por parte do professor) e aprendizagem (por parte do aluno). Com isso, os teóricos analisaram as formas de interações dentro de uma sala de aula para conseguir propor um olhar analítico-crítico para as aulas de matemática, desenvolvendo conceitos e classificações para os tipos de interações que emergem em meio a esse contexto do *ambiente de aprendizagem*.

Sobre o termo *ambiente de aprendizagem*, Nacarato, Mengali e Passos (2015) apontam às seguintes características do conceito, ao tentar definir o que seria um ambiente de aprendizagem na perspectiva de Alrø e Skovsmose (2010):

[...] a primeira característica desse ambiente de aprendizagem é a relação dialógica que se estabelece na sala de aula entre os alunos e entre estes e o professor. É o ambiente de dar voz e ouvido aos alunos, analisar o que eles têm a dizer e estabelecer uma comunicação pautada no respeito e no (com)partilhamento de ideias e saberes. (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2015, p. 42)

No caso, é importante para um ambiente de aprendizagem o diálogo entre todos os participantes, promovendo o debate e compartilhamento de ideias para que o conhecimento matemático, no contexto da pesquisa de Alrø e Skovsmose (2010), seja construído. Como outra característica, a comunicação é colocada como o segundo ponto importante para se estabelecer um ambiente de aprendizagem, em que Nacarato, Mengali e Passos (2015) fazem a seguinte consideração sobre a presença da comunicação em meio à sala de aula de matemática:

A comunicação envolve linguagem – linguagem corrente (oral ou escrita), linguagem matemática e linguagem gestual –, interações e negociação de significados, os quais são essenciais à aprendizagem, por nós entendida como um processo de construção de significado. (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2015, p. 42)

Fica claro na fala dos autores a importância do meio pelo qual o diálogo é consolidado, em que os autores apontam diversas modalidades e formas de comunicação, como a escrita, a oralidade, a linguagem matemática e, não menos importante, a “linguagem gestual”. O fato de o aspecto gestual ser considerado em meio ao conceito de ambiente de aprendizagem, na acepção de Alrø e Skovsmose (2010), serviu como um ponto importante para a presente pesquisa se apropriar dessas teorizações na orientação da análise.

O olhar crítico e sistemático dos autores para o diálogo que constrói o conhecimento dos alunos em meio ao ambiente de sala de aula auxilia o olhar da atual investigação para os dados coletados, pois, diferente das pesquisas em multimodalidade em contexto de aprendizagem citadas anteriormente, o presente estudo busca ter um olhar qualitativo diante dos registros feitos. Entretanto, é importante fazer considerações dos conceitos os quais a atual pesquisa se apropria para o seu desenvolvimento, visando à compreensão de um dos processos de análise voltados para a classificação dos momentos de sala de aula, segundo as teorizações desenvolvidas por Alrø e Skovsmose (2010).

1.3.1 AS AÇÕES DA APRENDIZAGEM: OS PROCESSOS DIALÓGICOS DE ARTICULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

A importância do diálogo dentro das teorizações desenvolvidas por Alrø e Skovsmose (2010) é um fato e isso se confirma na fala deles, pois o seu principal interesse são os pontos de convergência entre o professor e os alunos, como se pode ver de forma explícita na seguinte fala dos autores:

[...] a educação é caracterizada pelo encontro de dois “agentes”. Um dos problemas passa a ser coordenar dois tipos de ação, isto é, aprender e ensinar. Por essa razão, é de especial interesse verificar os pontos de convergência entre o professor e alunos com respeito ao conteúdo pedagógico. (ALRØ; SKOVSMOSE, 2010, p. 49).

Sobre esses pontos de convergência, os autores falam de alguns padrões de comunicação no decorrer da obra que proporcionam esses momentos de convergência, como “[...] jogo-de-perguntas e adivinhação” (ALRØ & SKOVSMOSE, 2010, p. 49) e o Modelo de Cooperação Investigativa (ou Modelo-CI), que é a principal proposta dos teóricos na obra. Esses padrões de comunicação evidenciados pelos autores são os esquemas de interação estabelecidos em sala de aula para o desenvolvimento do conhecimento por parte dos integrantes desse ambiente. Partindo disso, é possível perceber que os autores observam o fenômeno da aprendizagem como um processo de interação, em que eles voltam à atenção de suas considerações para a materialidade interativa com o intuito analisar o processo de ensino-aprendizagem.

Como se observa na citação, esse processo de ensino-aprendizagem para os autores é constituído pelo ponto de encontro entre o professor, promovendo o ensino, e o aluno, desenvolvendo a aprendizagem, logo, a natureza interativa da pesquisa desenvolvida por eles é inerente. Essa importância dada à interação no contexto de aprendizagem pelos autores suscita a fala de Bakhtin (2012) sobre a interação verbal, em que o autor compreende a importância do locutor e do interlocutor no processo interativo, dizendo que a

[...] palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.” (BAKHTIN, 2012, p. 117).

Diante dessa relação, é possível observar a forte natureza interativa de Alrø e Skovsmose (2010), pois como aponta Bakhtin (2012) em sua fala designando a palavra

como elo em uma ação interativa com co-participantes, Alrø e Skovsmose observam o processo de ensino-aprendizagem como um ponto de convergência propiciado pela comunicação entre os participantes. Mesmo sendo uma pesquisa voltada para o ensino de Matemática, o estudo desses autores dialogam fortemente com o campo dos estudos da Linguagem, pois eles destacam a importância da comunicação e do diálogo em meio ao processo de construção de conhecimento, principalmente em um ambiente de sala de aula, onde os acordos linguísticos feitos entre o professor e o aluno facilitam (ou não) o processo de aprendizagem.

Esse aspecto torna os estudos de Alrø e Skovsmose (2010) compatíveis com a atual pesquisa, pois ela objetiva observar o funcionamento da matriz gesto-fala em meio a um ambiente de aprendizagem, consequentemente, priorizar as interações que ocorrem nesse ambiente seria um primeiro passo na análise, tornando os estudos dos autores coerentes com os objetivos investigativos. Entretanto, não é só a consonância dos estudos de Alrø e Skovsmose (2010) com os objetivos da pesquisa que os tornam apropriados no desenvolvimento da presente investigação, mas também a natureza das conceituações desenvolvidas pelos autores facilita o processo de análise multimodal, além de permitir esse tipo de análise, pois os autores narram a fala e o gesto em meio as transcrições feitas em sua obra³².

Com a importância dos estudos de Alrø e Skovsmose (2010) para atual pesquisa estabelecida, segue-se para as considerações dos autores sobre o processo de aprendizagem através da interação e do diálogo entre o professor e o aluno. Como visto na citação, os autores encaram esse processo de diálogo entre esses dois agentes como o processo educativo, porém, eles observam que dentro dessa interação perpassa a *perspectiva* dos agentes desse processo.

O conceito de *perspectiva* é um ponto importante para a análise dos diálogos em sala de aula proposta na obra, pois os autores compreendem que a *perspectiva* é um dos principais norteadores da atividade comunicativa e por meio dela os comportamentos comunicativos dos agentes são moldados. Alrø e Skovsmose (2010), ao comentar sobre o conceito de *perspectiva*, fazem as seguintes considerações em relação a esse termo em sua obra:

³²É possível identificar tais transcrições presentes na página 34, 36 e 37 e em diversos outros momentos da obra quando os autores exemplificam os seus conceitos.

Não se costumam declarar ou explicitar uma perspectiva. Ela é o pano de fundo do processo de comunicação. É raro alguém precisar mencioná-la abertamente. Na verdade, não está claro como fazer isso. Por onde começar? Uma perspectiva reside na dimensão tácita da comunicação, e é desta dimensão que as declarações ganham seu sentido. Uma perspectiva é uma fonte de significados. Sem uma perspectiva, nenhum ato de comunicação seria possível. A perspectiva determina aquilo que o participante escolhe ver, ouvir e entender numa conversa, e ela se manifesta através do uso da linguagem, naquilo sobre o que escolhemos falar e não falar, e na forma como entendemos uns aos outros. (ALRØ; SKOVSMOSE, 2010, p. 29)

No caso, a *perspectiva* está associada de forma íntima à interação e mesmo com a dificuldade de estabelecê-la de forma explícita, a *perspectiva* se vê manifestada por meio dos enunciados linguísticos durante a interação, através do que é falado ou não em meio ao diálogo. Os exemplos usados pelos autores para ilustrar a presença da *perspectiva* em sala de aula e a importância do seu papel na construção do diálogo de aprendizagem é posto em dois contextos: 1) quando o professor e o aluno compartilham uma mesma *perspectiva* ou 2) quando o professor e o aluno possuem *perspectivas* distintas.

Quando se compartilha uma *perspectiva* entre professor e aluno, os autores comentam que “[...] pode se estabelecer e se tornar a mola-mestra da produção de significados de uma comunicação sem ser mencionada” (ALRØ; SKOVSMOSE, 2010, p. 29), logo, o ponto de convergência entre perspectivas auxilia na produção de significados em um ambiente de aprendizagem. Entretanto, a divergência entre a *perspectiva* do professor e a *perspectiva* do aluno pode trazer problemas para o diálogo no contexto de aprendizagem, pois “se os participantes da comunicação não entendem ou não aceitam as perspectivas dos demais ou não compartilham uma perspectiva, então a comunicação não acontece” (ALRØ; SKOVSMOSE, 2010, p. 29). Como exemplo de divergência de perspectiva na matemática, os autores citam os alunos que estão focados no resultado do exercício, enquanto o professor busca que eles compreendam os algoritmos, logo, caso essas perspectivas não dialoguem, a comunicação nesse contexto será ineficaz.

Em uma observação linguística sobre esse processo interativo de aprendizagem mediado por *perspectivas* e sua possível divergência, proposto por Alrø e Skovsmose (2010), é possível recorrer às teorizações de Bakhtin (2000) em que o autor fala sobre a valorização do locutor, enquanto o “papel ativo do *outro* no processo da comunicação verbal fica minimizado ao extremo.” (BAKHTIN, 2000, p. 292 – grifo do autor). Numa

possível exposição docente de um determinado conteúdo para os seus alunos, o papel do outro/aluno não se constitui da compreensão passiva da *perspectiva* do professor sobre tal temática, pois, como afirma o autor, o processo de compreensão de um discurso/enunciado é perpassado por uma atitude *responsiva ativa* do interlocutor. Com isso, Bakhtin (2000) faz a seguinte observação sobre o processo de interação estabelecido entre o locutor e o ouvinte:

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 2000, p. 290)

No caso da interação em ambiente de aprendizagem, quando o professor expõe o conteúdo sob sua *perspectiva*, esse conteúdo vai ser analisado/interpretado pelo aluno com a *perspectiva* docente estando passível de ser aceita ou rejeitada durante o processo de construção do conhecimento. Sobre os possíveis acontecimentos diante dessa possibilidade de discordância de *perspectiva* entre professor e aluno, Alrø e Skovsmose (2010) problematizam a forte significação da figura docente dentro de sala de aula, forçando ou “acomodando” o aluno em uma posição passiva durante o processo de aprendizagem.

No primeiro capítulo da obra, quando os autores discutem a presença de certo absolutismo na sala de aula, definindo-o “[...] como um *absolutismo burocrático*, que estabelece em termos absolutos o que é certo e o que é errado sem explicitar os critérios que orientam tais decisões” (ALRØ; SKOVSMOSE, 2010, p. 26 – grifo do autor), os teóricos exemplificam esse conceito com alguns momentos de sala de aula. Durante os trechos transcritos nesse capítulo, os autores falam sobre como a *perspectiva* do professor prevalece em meio à construção do conhecimento, pois o “jogo-de-perguntas” do professor, desenvolvido para estimular a participação discente, torna-se um “jogo de adivinhação” para os alunos, porque eles buscam adivinhar a *perspectiva* docente para satisfazer as questões levantadas pelo professor.

Segundo Alrø e Skovsmose (2010), esse padrão interativo em que a *perspectiva* docente é estabelecida como a *perspectiva* ideal do processo de aprendizagem na sala de aula torna o diálogo entre professor e aluno bastante difícil,

pois normalmente a *perspectiva* do aluno não é considerada/investigada, sendo avaliada pelo docente para ser rejeitada ou aceita em meio às contribuições da aula. Para os autores, isso torna a interação docente-discente muito complicada, pois, como apontado durante a caracterização dos aspectos do diálogo de aprendizagem, um “diálogo tem por base o princípio da igualdade” (ALRØ; SKOVSMOSE, 2010, p. 131), logo, uma grande assimetria na relação o professor e o aluno pode prejudicar o processo dialógico de aprendizagem.

Diante disso, o conceito de *aproximação* proposto pelos autores funciona como uma boa saída para esses momentos de divergência de *perspectiva* na sala de aula, pois se trata da busca dos agentes (professor e alunos) por uma perspectiva satisfatória para ambos. Essa busca pela perspectiva satisfatória visa englobar pontos da perspectiva de ambos os agentes para que aquele processo de produção de significados seja construtivo para os dois lados, caracterizando-se em um passo importante para a concretização da aprendizagem.

As aproximações são propostas implícitas por meio de diálogo que se constitui em sala de aula, funcionando como uma ação do processo de aprendizagem, pois como a aproximação é dotada de intenção, consequentemente, a aproximação se caracteriza como uma ação no contexto de aprendizagem. Com isso, os autores propõem que a “aprendizagem pode ser entendida como ação” (ALRØ; SKOVSMOSE, 2010, p. 47), pois todo o processo de construção dos diálogos de aprendizagem é dotado de intenção, podendo se atribuir à aprendizagem o status de ação em meio ao ponto de vista dos autores.

Esses pontos servem como alicerce para a atual investigação durante a análise, pois a observação de momentos de “exposição de *perspectiva*”, “contestação de *perspectiva*”, “tentativa de *aproximação*” e “rejeição de *perspectiva*”, permite um olhar sistemático para as produções de fala e gesto dos dados coletados. Entretanto, como o presente estudo não está voltado para o Ensino de Matemática, diferente da pesquisa de Alrø e Skovsmose (2010), é importante explicitar de forma detalhada como se caracterizaria tais momentos para maior clareza do processo de análise dos dados coletados.

Para definir o que é denominado como momento de “**exposição de *perspectiva***”, recorre-se à definição de *perspectiva* vista, que caracteriza esse conceito como o pano

de fundo dos enunciados produzidos em ambiente de aprendizagem, normalmente não sendo mencionada de forma explícita. No caso, a *perspectiva* do agente fica clara nas suas escolhas enunciativas (o que fala e o que não fala em seu enunciado) durante o processo de construção do conhecimento em meio ao ambiente de aprendizagem. Diante disso, será classificado como momentos de “exposição de *perspectiva*” os enunciados multimodais voltados para o conteúdo debatido durante a aula de forma explícita, como a exposição docente sobre um assunto ou a observação de um aluno sobre esse assunto (concordando ou discordando da fala do professor).

O momento de “**contestação de *perspectiva***” seria quando ocorre divergência de *perspectivas* dentro da interação na sala de aula, em que o enunciado do interlocutor explicitamente questiona ou discorda do que foi exposto pelo locutor. Para melhor distinção em relação ao momento de exposição, que também pode ocorrer com enunciados discordantes, o momento de “contestação” acontece quando a discordância é explicitada de forma clara. Por exemplo, uma contestação pode se estabelecer por meio de um questionamento de uma *perspectiva* e vim seguida de uma exposição de uma nova *perspectiva* sobre o conteúdo exposto, porém, o questionamento é compreendido como uma contestação, enquanto a produção explicativa posterior é compreendida como exposição. No caso, a contestação normalmente é pontual (acontecendo através de um questionamento ou de uma frase discordante), podendo ser seguida da exposição de nova *perspectiva*, que possibilite uma *aproximação* ou rejeição.

Em relação à *aproximação*, contestar é uma ação que pode preceder uma “**tentativa de *aproximação***”, pois o ponto de divergência entre os agentes permite que se instaure um momento de diálogo em que todos tentam estabelecer uma *perspectiva* satisfatória. No caso, todo o ponto de divergência dentro do diálogo de aprendizagem pode funcionar como uma possibilidade de *aproximação* dos agentes, porém, para melhor delimitar esse acontecimento na presente análise, o momento de tentativa de *aproximação* será caracterizado quando as perspectivas presentes são expostas e investigadas. Para melhor exemplificar a “tentativa de *aproximação*”, pode-se pensar em um momento em que perspectivas divergentes coexistem no diálogo estabelecido e ambas foram explicitadas pelos agentes, logo, é possível compreender que os participantes do diálogo estão buscando uma *perspectiva* satisfatória.

Entretanto, quando se estabelece um ponto de divergência de *perspectiva*, nem sempre acontece uma *aproximação* entre os agentes do processo interativo, pois, após um momento de contestação, pode ocorrer a “**rejeição da perspectiva**” estabelecida pelo interlocutor. No caso, a rejeição de *perspectiva* pode ocorrer antes de uma tentativa *aproximação* entre os agentes, pois, após uma contestação da *perspectiva* do locutor pelo interlocutor, o locutor pode rejeitar a *perspectiva* através de uma negação explícita (“não é isso”) ou não investigar essa nova *perspectiva*, não desenvolvendo o diálogo sobre ela.

No entanto, não é obrigatório a rejeição ocorrer antes de qualquer tentativa de *aproximação* entre os agentes, pois existe a possibilidade da rejeição de uma perspectiva ocorrer posterior ao processo de *aproximação*. Por exemplo, após um momento de contestação de uma primeira *perspectiva* seguido da exposição de uma nova, os agentes do diálogo ao investigar ambas as *perspectivas* podem verificar que uma das perspectivas expostas não é produtiva, rejeitando-a para se seguir um novo caminho investigativo.

Diante disso, é possível observar que a ordem de ocorrência dessas quatro categorias pode variar quando defrontada com os dados coletados, porém, como visto nessa exposição sobre cada categoria, algumas delas possuem forte ligação com outras, estabelecendo padrões comunicativos, como aponta Alrø e Skovsmose (2010). É possível dizer que o início desse padrão interativo é a “exposição de *perspectiva*” de um dos agentes, porém, os demais momentos, que podem acontecer após a exposição inicial de um agente, variam de acordo com a interação entre os participantes desse contexto e predisposição para o diálogo estabelecida entre eles.

Observando as interações do ambiente de aprendizagem estabelecido nos dados da pesquisa através dessas categorias, será possível ter uma visão de como o diálogo de aprendizagem se constrói no *corpus* da atual investigação, pois a classificação dos enunciados sob essa perspectiva auxiliará a contextualização da interação estabelecida em sala de aula. No entanto, mesmo estabelecendo esse olhar crítico sobre os enunciados dos dados com as categorias elaboradas, é importante voltar o olhar para o gênero discursivo em que a coleta ocorreu, pois desenvolver um olhar analítico sobre os enunciados sem observar o gênero aula de forma sistemática torna a investigação incompleta, por isso será abordado adiante o gênero e suas particularidades.

1.3.2 O GÊNERO AULA E SUAS PARTICULARIDADES

O vínculo entre o espaço escolar e o gênero aula é algo evidente na atualidade, pois é improvável pensar no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, sem pensar no contexto discursivo estabelecido pelo gênero aula durante a prática docente. Tentando lidar com todas as nuances linguísticas dos dados da pesquisa, encontrou-se a necessidade de teorizar sobre o gênero aula para que a análise não se resumisse aos enunciados multimodais e observasse o contexto discursivo das produções orais e gestuais investigadas.

No entanto, tal trabalho possui certa dificuldade, pois, como apontado por Marcuschi (2008) ao discutir sobre esse gênero, a “*aula* é uma categoria vaga e seguidamente usada sem considerar seus modos de realização ou enquadres sócio-cognitivos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 49 – grifo do autor). No caso, o termo aula é usado para determinar diversas organizações de práticas docentes, não se prendendo as formas de realização do evento aula e os seus contextos, tornando a definição do termo bastante ampla.

Para exemplificar e embasar essa afirmação, Marcuschi (2008) evidencia diversos eventos com configurações distintas ao decorrer dos níveis de ensino que são denominados de aula, como se pode ver na citação a seguir:

(a) no *ensino fundamental* (que apresenta características próprias desde a 1ª até a 8ª série com uma predominância de atividades e pouca exposição); (b) o *ensino médio* (que nos primeiros dois anos apresenta muitas atividades e no último se aproxima de aulas expositivas); (c) no *ensino universitário* (com aulas expositivas, aulas práticas, aulas de línguas, seminários com exposição de alunos e outros formatos) e (d) no *ensino a distância* (com aulas por correspondência, pela televisão, pelo rádio inclusive *aula-chat* e *aulas email* pela internet). (MARCUSCHI, 2008, p. 49 – grifo do autor)

Como visto na citação, o gênero aula pode assumir várias configurações em contextos distintos, pois, ao considerar as variáveis dos níveis de ensino e a modalidade, Marcuschi (2008) conseguiu apontar diferenças expressivas nos eventos denominados de “aula”. Nessa mesma discussão, o autor ainda indica outros fatores que podem influenciar a aula em seu acontecimento, tornando mais vasta a concepção desse gênero, e diz que “tal riqueza não permite uma visão simplista e linear como se houvesse um gênero textual ‘*aula*’ homogêneo e bem delineado.” (MARCUSCHI, 2008, p. 49 – grifo do autor).

Diante disso, para melhor abordar o formato de aula encontrado nos dados da presente pesquisa, é importante analisar as particularidades desse gênero no *corpus* da atual investigação, com a intenção de caracterizá-lo para facilitar o desenvolvimento do processo de análise. Para iniciar essa tarefa, recorre-se à fala de Marcuschi (2008) citada anteriormente, em que o autor comenta sobre as aulas do Ensino Fundamental, fazendo uma breve caracterização ao dizer que as aulas desse nível de ensino apresentam características próprias em seus oito anos³³.

As características próprias do gênero aula em cada ano do Ensino Fundamental é algo realmente observável na dinâmica escolar, principalmente quando se aprofunda o olhar sobre as particularidades estabelecidas por cada ano desse nível de ensino. A aula dos primeiros anos do Ensino Fundamental é completamente distinta da aula dos anos finais, pois a organização do tempo das aulas e a presença docente por disciplinas variam drasticamente.

Em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as aulas de disciplinas distintas são ministradas pelo mesmo docente que organiza a divisão de tempo de acordo com a demanda da turma, enquanto as aulas do Ensino Fundamental – Anos Finais possuem tempo de duração pré-estabelecido e as disciplinas costumam possuir diferentes docentes ministrando-as. Só esse ponto de variação do gênero aula dentro do Ensino Fundamental consegue demonstrar uma ampliação do conceito “aula” dentro desse nível de ensino, debatido por Marcuschi (2008), corroborando a fala do autor sobre o gênero aula de forma ampla e auxiliando a busca para definir o gênero aula dentro da presente pesquisa.

De um modo geral, a aula do Ensino Fundamental – Anos Iniciais costumam possuir a duração média de quatro horas diárias com alguns momentos de recreação estabelecidos pela instituição escolar, tendo normalmente um docente responsável por ministrar todas as disciplinas, exceto a disciplina de Educação Física. Com exceção da troca de professor titular da turma com o professor de Educação Física, o processo de mudança de disciplina na rotina de sala parece ocorrer de forma fluída, pois normalmente quem determina essa troca é o docente responsável pela turma de acordo com os avanços diários. Entretanto, é bom destacar que todas essas características

³³Sobre a citação referenciada, é importante explicar o fato de Marcuschi (2008) falar sobre o Ensino Fundamental com oito anos de duração, pois o artigo dessa citação foi publicado antes do Ensino Fundamental passar a ter nove anos de duração.

podem sofrer alterações propostas pela instituição de ensino para se adequar aos objetivos da escola em relação à aprendizagem do aluno, como acontece em escolas bilíngues, indicando mais uma variante que influencia na organização do gênero aula.

Como apontado por Marcuschi (2008), as aulas no Ensino Fundamental possuem predominância de exercícios com pouca ocorrência de exposição e essa realidade ainda pode se aplicar aos Anos Iniciais, pois, como esse período se dedica em grande parte aos processos de alfabetização, desenvolver as habilidades linguísticas e motoras para a apropriação da escrita exige a recorrente aplicação de atividades. Entretanto, os dados coletados pela presente pesquisa demonstraram momentos de atividades durante os estudos de Língua Portuguesa, porém, o desenvolvimento da aula costumava ter bastantes momentos de exposição e de diálogo entre a docente e os alunos, conseguindo obter certo equilíbrio com os períodos de atividade. Não se sabe se esse fato é uma particularidade dos dados da atual pesquisa ou se tal mudança de dinâmica do gênero aula nesse contexto ocorreu durante os últimos anos, mas lidar com o aspecto expositivo recorrente no *corpus* de análise é importante para o desenvolvimento do atual estudo, por isso, a presente investigação recorre às teorizações sobre aula expositiva.

Marcuschi (2008) desenvolveu um ensaio sobre as aulas expositivas universitárias, analisando quinze aulas em contexto universitário, gravadas pelo Projeto NURC, em que se contava com aulas de onze áreas de conhecimento coletadas em cinco capitais brasileiras, com a análise lidando com três aulas de cada capital. Nesse ensaio, são propostos pelo autor quatro formatos de aulas expositivas dentro do contexto universitário, considerando os seguintes critérios: “(a) desenvolvimento do tópico central; (b) estratégias de interação adotadas pelo professor e (c) comportamento dialógico entre professor e alunos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 52). Antes de seguir para a exposição dos formatos de aula, é necessário justificar a pertinência dos estudos de Marcuschi (2008) sobre a aula expositiva em contexto universitário para a presente pesquisa, pois mesmo o autor determinando o contexto de sua classificação, esses formatos de aula já foram usados em uma pesquisa voltada para o Ensino Fundamental.

A pesquisa de Alves (2005), voltada para investigar como as estratégias interativas de construção de conceito interferem no processo de aprendizagem, usufruiu das teorizações de Marcuschi (2008) sobre a aula expositiva para contextualizar e classificar as aulas de Língua Portuguesa e Ciências do Ensino Fundamental – Anos

Finais, que eram a base do seu *corpus* de investigação. Diante disso, acredita-se que os formatos de aula elaborados por Marcuschi (2008) podem ser coerentes no desenvolvimento da presente pesquisa, mesmo com as determinações contextuais do autor na elaboração dessas categorias, pois o estudo de Alves (2005) abre precedentes para a adaptação dessa categorização para as aulas do Ensino Fundamental.

Com esse ponto esclarecido, é possível seguir para a discussão sobre os quatro formatos de aula expositiva elaborado por Marcuschi (2008), de acordo com os critérios citados anteriormente, que são denominados da seguinte forma pelo autor: aula *ortodoxa*, aula *socrática*, aula *caleidoscópica* e aula *desfocada*. Cada formato de aula citado possui características relacionadas com os critérios expostos, sendo possível observar o maior desenvolvimento de determinado critério em alguns formatos, enquanto outros se voltam para um critério distinto.

Nas aulas *ortodoxas*, é possível identificar o maior foco no tópico central, pois esse formato se trata das aulas em que o professor prioriza a exposição de tema, sem buscar momentos de interação e participação do aluno na construção do tópico, possuindo pouca ou nenhuma intervenção dos discentes. Segundo Marcuschi (2008), esse formato é comum no desenvolvimento de aulas teóricas, pois consiste em um roteiro fixo de desenvolvimento do tópico central com raros desvios, seguindo o molde de aula tradicional “em que o professor é o dono do tópico e está ali para ensinar.” (MARCUSCHI, 2008, p. 53).

No caso da aula *socrática*, o foco é na interação professor-aluno, pois são as aulas em que o professor possui um tema, mas não o expõe explicitamente como acontece na aula ortodoxa, fazendo questionamentos sistemáticos para obter respostas intuitivas e manter o aluno conectado no processo de construção do tópico. Marcuschi (2008) comenta que o formato socrático tem relação com a colaboração incentivada e é muito usado para “aulas de cunho prático ou que se dedicam a observar fatos e construir um cenário ou conhecimentos teóricos pontuais tais como noções e conceitos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 55)

A aula *caleidoscópica* possui maior foco no diálogo, pois possui um “plano maleável com um bloco de temas construído na base da motivação e da colaboração dos alunos” (MARCUSCHI, 2008, p. 57), podendo desenvolver vários tópicos interligados ao tópico central, caso apareça essa demanda através da participação do aluno. Esse

formato de aula possui maior liberdade em relação ao desenvolvimento do tema, porque prioriza a participação espontânea do aluno no processo de construção do tópico, por isso, os tópicos interligados ao tema principal podem ser desenvolvidos em uma aula *caleidoscópica*.

O quarto formato, a aula *desfocada*, possui certo descuido com o desenvolvimento do tópico central, pois Marcuschi (2008) compreende esse formato como as “aulas que dão a sensação de falta de planejamento e são pouco produtivas, sem tema central e muitas vezes perdem-se em intermináveis discussões sobre questões paralelas em que o professor discute com os alunos” (MARCUSCHI, 2008, p. 58-59). Para o autor, as aulas *desfocadas* podem desenvolver a interação e o diálogo, porém, o tópico central é colocado em segundo plano, chegando muitas vezes a ser esquecido nos momentos de diálogo, com Marcuschi definindo o professor da aula desfocada como o docente “que não tinha roteiro algum em aula e topava tudo para não permanecer calado.” (MARCUSCHI, 2008, p. 59).

Com exceção da aula *desfocada*, por causa da ausência (ou forte tangenciamento) do tópico principal a ser desenvolvido durante as interações em sala de aula, os outros formatos podem funcionar de forma satisfatória no processo de ensino aprendizagem, dependendo do contexto. Tanto a aula *ortodoxa*, quanto a aula *socrática* e a aula *caleidoscópica* possuem qualidades em sua aplicação, porém, elas também possuem as suas limitações práticas, como aponta Marcuschi (2008) na seguinte citação:

[...] as aulas *ortodoxas* são centradas no tema, mas deslocam o aluno enquanto interlocutor; as aulas *socráticas* são essencialmente sócio-interativas com atenção máxima ao aluno, mas diluem o tema pela repetitividade exagerada; as aulas *caleidoscópicas* são bastante dialogadas e espontâneas, mas deslocam o tema. (MARCUSCHI, 2008, p. 71 – grifo do autor)

Como visto na citação, esses três formatos de aula possuem seu reflexo na realidade escolar, porém, eles acabam privilegiando um determinado critério e isso pode pesar no processo de ensino-aprendizagem. Por causa disso, Marcuschi (2008) sugere a importância do “[...] *equilíbrio entre concentração tópica e atividade sócio-interativa*, que se manifestaria num equilíbrio das relações de espontaneidade, indução e controle no caso de *perguntas e respostas*” (MARCUSCHI, 2008, p. 59 – grifo do autor). Para o autor, a articulação de determinados pontos de cada formato citado pode melhorar o

processo de ensino-aprendizagem no ambiente de sala de aula, tornando o processo mais dinâmico e efetivo.

Diante dessa informação, não será estabelecido um formato de aula expositiva ideal para a presente pesquisa, pois o próprio autor indica que o ideal seria o equilíbrio de determinadas características desses três formatos citados. Portanto, os formatos de aula expositiva de Marcuschi (2008) serão usados durante a análise para contextualizar os dados coletados, mas não se pretende avaliar o formato ideal para a atual investigação.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo irá expor as escolhas e os procedimentos metodológicos do atual estudo, com a intenção de contextualizar os processos de coleta e análise de dados desenvolvidos durante a investigação. Em primeiro momento, a pesquisa será caracterizada diante de suas vertentes e abordagens metodológicas, seguidas de uma descrição dos processos de coleta e análise de dados desenvolvidos. Após esse momento, serão contextualizados os dados coletados para o desenvolvimento da pesquisa e também haverá uma breve explanação sobre os instrumentos de auxílio durante o processo de análise.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa se define como um estudo descritivo (ou de campo) e exploratório, pois tanto envolveu a observação dos sujeitos de pesquisa para confirmar ou rejeitar a hipótese sugerida, como também lidou com um levantamento bibliográfico e documental para embasar e discutir os resultados obtidos (CORDEIRO, 1999 *apud* MOTTA-ROTH; HEDGENS, 2010). A pesquisa se encaixa no paradigma qualitativo interpretativista, pois, mesmo chegando a usufruir de meios quantitativos parcialmente durante o desenvolvimento da análise dos dados, a pesquisa reconhece a especificidade do contexto/ambiente de investigação, visando obter os resultados através de observações e interpretações feitas dos fenômenos detectados.

Os sujeitos de pesquisa se constituem da professora responsável e dos alunos de uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental – Anos iniciais, localizada em uma escola particular do município de João Pessoa – PB. Foi escolhido o quarto ano para a aplicação da pesquisa, pois os três primeiros anos do Ensino Fundamental, denominado de *ciclo de alfabetização*, possuem um enfoque maior no processo de alfabetização dos alunos. Diante disso, para não sofrer grande influência das práticas alfabetizadoras e na expectativa de conseguir encontrar práticas de oralidade com mais facilidade, foi decidido voltar o estudo para o quarto ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Para o desenvolvimento da coleta, primeiro foi apresentado o projeto de pesquisa para a instituição escolar e para a docente, depois foi cumprido todos os procedimentos éticos da pesquisa (projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB, sob o número 23063319.4.0000.5188, como consta no anexo), para assim se iniciar o período de coleta de dados. O processo de coleta inicialmente

ocorreria uma vez por semana durante um mês, totalizando quatro coletas ao final, porém, por alguns imprevistos na dinâmica da turma acompanhada, foi necessário fazer mais um dia de coleta de dados, totalizando cinco coletas. A coleta se organizou em dois momentos, com o primeiro momento sendo a entrevista com a docente titular da turma acompanhada e o segundo momento sendo as gravações em vídeo das aulas de Língua Portuguesa.

Mesmo com o foco do presente estudo visando observar práticas de construção da oralidade, como citado na introdução, nenhuma negociação sobre o conteúdo ou o método desenvolvido na aula foi abordado com a professora, sendo pedido unicamente que fosse comunicado ao pesquisador os momentos de aula de Língua Portuguesa para o desenvolvimento das gravações. Tal comportamento em relação à coleta permitiu uma maior diversidade de conteúdos e eixos de conhecimentos abordados nas aulas de Língua Portuguesa filmadas, propiciando que fossem gravadas aulas que abordavam o eixo de leitura e o eixo de interpretação textual, além de possibilitar que a oralidade fosse observada como um eixo que perpassa as práticas docentes ligadas a esses conhecimentos.

Ainda que as aulas gravadas não fossem exclusivamente direcionadas para o desenvolvimento do eixo oralidade, permanecer com o objetivo da pesquisa voltado para a construção da oralidade dos alunos nesse ambiente de sala de aula pareceu ainda produtivo. Numa pesquisa na Base Nacional Comum Curricular sobre o eixo oralidade, foi encontrado o seguinte trecho organizado no quadro a seguir (Quadro 5), em que é determinado o aperfeiçoamento das seguintes habilidades em todos os anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais:

Quadro 5 – Habilidades de Língua Portuguesa pertencentes ao eixo oralidade voltadas para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais(1º ao 5º ano)

Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Oralidade	Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
	Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
	Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 92-93)

Como visto no quadro anterior, a responsabilidade pelo desenvolvimento de habilidades orais em meio ambiente escolar é atribuída ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais, conseqüentemente, observar o desenvolvimento dessas habilidades orais nas aulas de Língua Portuguesa gravadas se mostra coerente com a presente investigação. Isso porque a hipótese estudada desde o princípio determina a possibilidade de se observar instruções explícitas e implícitas sobre a construção da oralidade do aluno, logo, mesmo que a oralidade não seja o conteúdo central do desenvolvimento da aula, considerações sobre ela em meio à aula se mostram produtivas para a presente pesquisa.

Com essas escolhas metodológicas elucidadas, é possível seguir para o tratamento dos dados, pois, após a coleta de dados concretizada, foram feitas as transcrições das produções de fala e gesto dos participantes no software ELAN (*Eudico*

Linguistic Annotator), seguindo as normas de transcrição de Pretti (1999), enquanto se buscava identificar a presença do gesto e a sua natureza nas atividades desenvolvidas em aula para melhor estabelecer momentos de investigação da matriz gesto-fala em ação. Com isso, seguiu-se para o processo de classificação dos momentos das aulas e posteriormente foi desenvolvida a classificação e categorização das produções gestuais e vocais, intencionando facilitar o processo de análise total dos dados coletados com as gravações, para que assim os objetivos determinados anteriormente conseguissem ser alcançados com maior precisão.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DADOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS E AS COLETAS

Esse momento será dividido em dois tópicos, em que no primeiro momento serão contextualizados os sujeitos de pesquisa e suas particularidades, para no segundo momento se contextualizar o ambiente e o momento de coleta de dados, além das alterações feitas em relação ao plano de pesquisa original. Para a contextualização dos sujeitos de pesquisa foi usada a entrevista feita com a docente responsável pela turma, enquanto na contextualização do ambiente e dos momentos de coleta foram usados os dados fornecidos pela docente durante a entrevista e os dados coletados durante a filmagem.

- Sujeitos de Pesquisa: Professora e alunos

A docente titular da turma observada durante a pesquisa tem quarenta e um anos de idade e é licenciada em Letras – Português, passando pelo curso de especialização e com cursos de capacitação de longa duração na área Pedagogia. Durante a entrevista, a docente contou possuir vinte e um anos de experiência profissional na área de educação, com parte dessa experiência profissional na Educação Infantil e aproximadamente nove anos de experiência ensinando turmas de quarto ano, além de dar aulas particulares.

Sobre a turma acompanhada durante a pesquisa, a docente informou que ela era composta pelo total de trinta alunos (com quinze garotos e treze garotas sendo identificados na filmagem do dia com mais alunos presentes), possuindo a idade média entre nove e dez anos. Foi questionado durante a entrevista com a docente se havia algum aluno com necessidades educacionais específicas e ela apontou a existência de

um aluno com o Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC), não informando nenhum outro caso nessa turma.

Para os momentos de filmagem, o pesquisador foi apresentado à turma pela docente no primeiro dia de coleta e posterior a esse momento, o pesquisador buscou pontos estratégicos da sala para se posicionar e conseguir fazer uma melhor captura dos momentos de interação. Em todos os dias de coleta, a docente responsável em conversa com o pesquisador pedia para ter um momento com os alunos antes da entrada do pesquisador na sala para as filmagens, justificando que precisava daquele momento para preparar a turma. Esses momentos duravam cerca de dez a quinze minutos do início da aula, com o pesquisador sendo chamado após esse tempo no início das exposições sobre os conteúdos, fazendo com que a coleta se iniciasse durante o início das exposições da aula de Língua Portuguesa.

Durante as filmagens, a docente chegou a interagir com o pesquisador em alguns momentos atraindo a atenção dos alunos para a presença dele, porém, mesmo a percepção dos alunos sobre presença do pesquisador sendo evidente, durante os momentos de interação dos alunos com a docente, a presença do pesquisador era ignorada pelos discentes. Entretanto, durante os momentos de resolução de atividades de classe, quando o pesquisador buscou captar as interações entre os alunos focando o tablet em um determinado grupo, normalmente os alunos ficavam mais tímidos com o direcionamento da câmera para eles ou a atenção deles era desviada para o pesquisador/tablet, tendo momentos em que alunos buscavam aparecer na filmagem de forma direta (conversando com o pesquisador ou fazendo acenos de mão para a câmera). Por causa disso, os momentos de interação docente-aluno(s) serão os únicos explorados na análise, pois nesses momentos os alunos pareciam ter maior foco no conteúdo e segurança de falar, tendo a sua fala captada pelo tablet de forma clara, enquanto os momentos de atividades tinham essas ocorrências com a presença do pesquisador, além da fala dos alunos não ser captada com clareza pelo tablet.

Em relação à presença dos alunos nas aulas filmadas, foi feito um levantamento durante a avaliação das filmagens e foi possível elaborar o seguinte quadro (Quadro 6) elencando a participação dos alunos nas aulas usadas como dado da presente pesquisa, sendo possível observar a quantidade de meninos e meninas em cada aula. Os números do dia 3 possuem pouca precisão, pois o processo de filmagem foi interrompido por

causa de adaptações de calendário letivo por parte da docente, porém, considera-se importante citar a quantidade de alunos captados pela câmera para ofertar uma base de quantos alunos estavam presentes.

Quadro 6 – Quantidade de alunos presentes durante os dias de coleta de dados

Dia de coleta	Quantidade de meninas	Quantidade de meninos	Total de alunos
<i>Dia 1</i>	6	15	21
<i>Dia 2</i>	12	15	27
<i>Dia 3</i>	-	-	19 ³⁴
<i>Dia 4</i>	13	15	28
<i>Dia 5</i>	11	15	26

Fonte: Elaborado pelo autor

- Coleta de dados e ambientes de coleta

Esse momento será iniciado pelas considerações sobre a coleta de dados, seguido de maiores especificações sobre o ambiente de coleta, pois uma característica do ambiente observado durante as filmagens trouxe a necessidade de abordar tal ponto na contextualização. O processo de coleta ocorreu durante o ano letivo de 2019, enquanto a escola seguia para o final de bimestre, durando aproximadamente um mês, com os alunos e a professora se preparando para as festividades e o período de recesso escolar.

Sobre as alterações no projeto de pesquisa durante o período de coleta, o processo de coleta se organizava em coletas semanais durante as aulas de Língua Portuguesa no período de um mês, no caso, o objetivo era conseguir gravar quatro aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, devido a adaptações da docente no desenvolvimento do planejamento da sua turma e problemas com o calendário letivo, foi necessário filmar as aulas durante cinco dias diferentes, porque a gravação do dia 3 teve uma duração curta e esse fato poderia prejudicar a análise.

³⁴Como comentado, esse número não possui exatidão por causa de imprevistos durante a coleta, porém, considera-se importante apontar a quantidade de alunos visíveis na filmagem para oferecer uma base de alunos presentes, mas se optou por não apontar a quantidade de alunos de acordo com o gênero por causa da imprecisão dessa informação.

Diante disso, foi negociado com a docente para que ocorressem dois dias de gravações na mesma semana, para compensar a filmagem interrompida da aula do dia 3 e para manter o período de um mês de coleta de dados, como previsto no projeto de pesquisa. Com isso, as gravações das aulas do dia 4 e do dia 5 foram feitas durante a mesma semana, obedecendo o período de coleta pensado durante o projeto da pesquisa, e possibilitou que se conseguisse coletar aproximadamente quatro horas e meia de vídeo e áudio da sala investigada, como se pode ver no quadro abaixo (Quadro 7).

Quadro 7 – Tempo de gravação durante as coletas

Dia de gravação	Tempo de gravação
<i>Dia 1</i>	1h:08m:29s
<i>Dia 2</i>	1h:14m:21s
<i>Dia 3</i>	0h:05m:53s
<i>Dia 4</i>	0h:53m:27s
<i>Dia 5</i>	1h:03m:5s
Total de tempo de gravação	4h:25m:6s

Fonte: Elaborado pelo autor

As atividades desenvolvidas durante as aulas foram variadas, porém, foi possível perceber a continuidade temática dos exercícios propostos durante as sessões de gravação, pois a professora estava apresentando aulas que possuíam conteúdos relacionados ao gênero cordel e à cultura nordestina. Durante a aula do dia 1, a professora desenvolveu uma atividade de leitura e interpretação textual com um texto sobre a vida de Jackson do Pandeiro, trazendo para aula canções do artista para cantar com a turma e fazendo exercícios de interpretação sobre elas. Durante as canções, a professora chegou a chamar todos os alunos para dançar uma delas no meio da sala, fazendo referência à dança típica Coco, e finalizou a aula num ambiente externo com uma roda de leitura sobre lendas brasileira, chegando a falar da organização das estrofes do cordel nessa atividade.

No segundo dia de gravação, a professora desenvolveu uma atividade de produção textual compartilhada voltada para o gênero cordel, discutindo sobre a organização do gênero cordel e observando questões de divisão silábica, quantidade de versos e rima. Essa aula foi totalmente voltada para esse trabalho com o cordel, com a estrofe feita pela turma sendo sobre o Jackson do Pandeiro, e posterior a isso, após o

término de uma atividade transcrição e ilustração da estrofe, a professora seguiu para aula de Matemática. O fato mais interessante dessa transição de disciplina foi a fluidez com que ocorreu, pois ao terminar a atividade de Língua Portuguesa antes do intervalo, a professora sugeriu para a turma fazer a correção do exercício de Matemática. Supostamente essa atividade poderia está designada na rotina da turma, porém, antes do intervalo a professora considerou a possibilidade de aproveitar o tempo restante e iniciar o processo de correção das atividades de Matemática, sem grande cisão na mudança de disciplina.

Como comentado anteriormente, a aula do dia 3 precisou ser interrompida para o desenvolvimento de outra atividade proposta pela docente que não lidava com o recorte da presente pesquisa, porém, durante o tempo de gravação, a professora abordou com os alunos a classe de palavras – substantivo, adentrando a classificação de substantivo próprio e substantivo comum. O tempo de gravação foi curto, como fica claro no quadro anterior (Quadro 7), mas a aula e as interações desenvolvidas nesse contexto de ensino de gramática pareceram muito produtivas para a pesquisa, por isso, foi decidido não excluir essa gravação da análise, pois as interações entre a professora e os alunos pareceram bastante proveitosas para o estudo.

Na aula do dia 4, uma atividade de interpretação textual do livro didático foi trabalhada com a turma e essa atividade dava continuidade ao trabalho com cordel desenvolvido durante as aulas anteriores, com a professora fazendo uma breve revisão sobre o cordel e algumas de suas características. Em determinado momento da aula, os alunos aproveitaram a disposição das cadeiras e mesa na sala³⁵ para resolver os exercícios em conjunto, porém, a professora sempre buscava estar presente nas resoluções, fosse se aproximando das mesas para auxiliar os alunos, fosse chamando a atenção da turma para o quadro.

A aula do dia 5 continuou abordando o gênero cordel, iniciando a aula com a professora fazendo as atividades do livro didático que contextualizava o gênero literário em questão dentro da sociedade. Depois dessa atividade, foi feita a leitura compartilhada, encabeçada pela professora, de um cordel presente no livro didático, além da atividade de interpretação do textual proposta pelo livro didático. Durante essa

³⁵ A disposição das cadeiras e mesas na sala será abordada mais adiante, com figuras fornecendo uma visão parcial desse espaço e a sua organização.

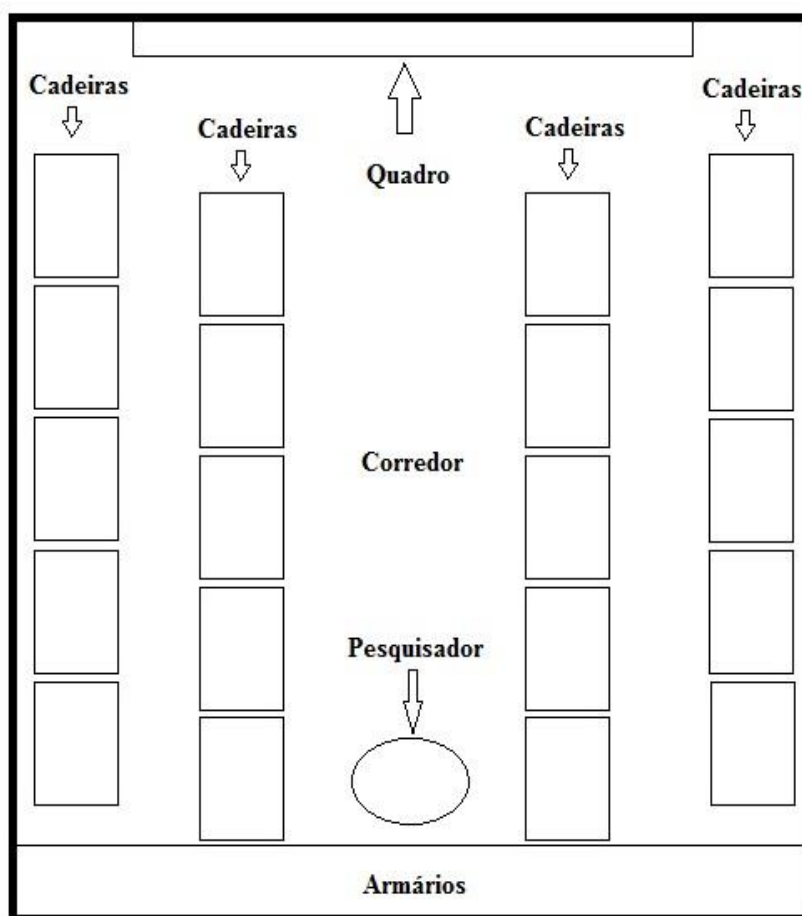
aula, a resolução dessa atividade tomou boa parte do momento de gravação, com a professora seguindo para auxiliar os alunos quando a sua ajuda era requisitada.

Como se pode observar, as aulas possuíam uma unidade temática, com exceção da aula do dia 3, pois elas carregam como base do estudo desenvolvido em sala o gênero literário cordel, trabalhando atividades de leitura (como visto na aula 5), interpretação textual (como visto na aula 1, 4 e 5), produção de texto (como visto na aula 2) e análise linguística (como visto na aula 2). O trabalho com oralidade perpassa a vivência dentro dessas aulas, com instruções diretas e indiretas da professora para orientar o comportamento dos alunos dentro do contexto de sala de aula, como será exposto com mais clareza na análise.

Sobre os ambientes de gravação, a principal peculiaridade dos dados é a alteração de espaço de coleta, pois, diferente da maioria das escolas, a turma acompanhada costumava trocar de sala de acordo com as atividades que seriam exploradas durante o dia, com a professora relatando que essas trocas de salas eram combinadas durante o processo de planejamento escolar. Segundo a professora durante a entrevista, ela chama esses espaços de “sala ambiente”, normalmente delegada para trabalhar determinadas disciplinas, e relata que a dinâmica de troca das “salas ambiente” está diretamente ligada ao planejamento docente, em que a professora solicita determinado espaço para o desenvolvimento de suas atividades.

Durante a coleta, as filmagens foram feitas em três salas diferentes, que possuíam organizações de cadeiras e mesas distintas para corresponder a necessidade da atividade proposta pela professora para os alunos. Intencionando auxiliar a visualização da organização desses ambientes, figuras foram elaboradas para fornecer noções espaciais dessas salas durante a coleta, além de possibilitar uma visão da posição da câmera. Para iniciar a fala sobre as “salas ambiente”, será exposta a organização da sala na filmagem do dia 1, que também foi utilizada novamente em outros dias de gravação, possuindo o seguinte formato exposto na figura a seguir (Figura 3).

Figura 3 – Desenho da organização da sala de aula na coleta do dia 1, 2 e 3



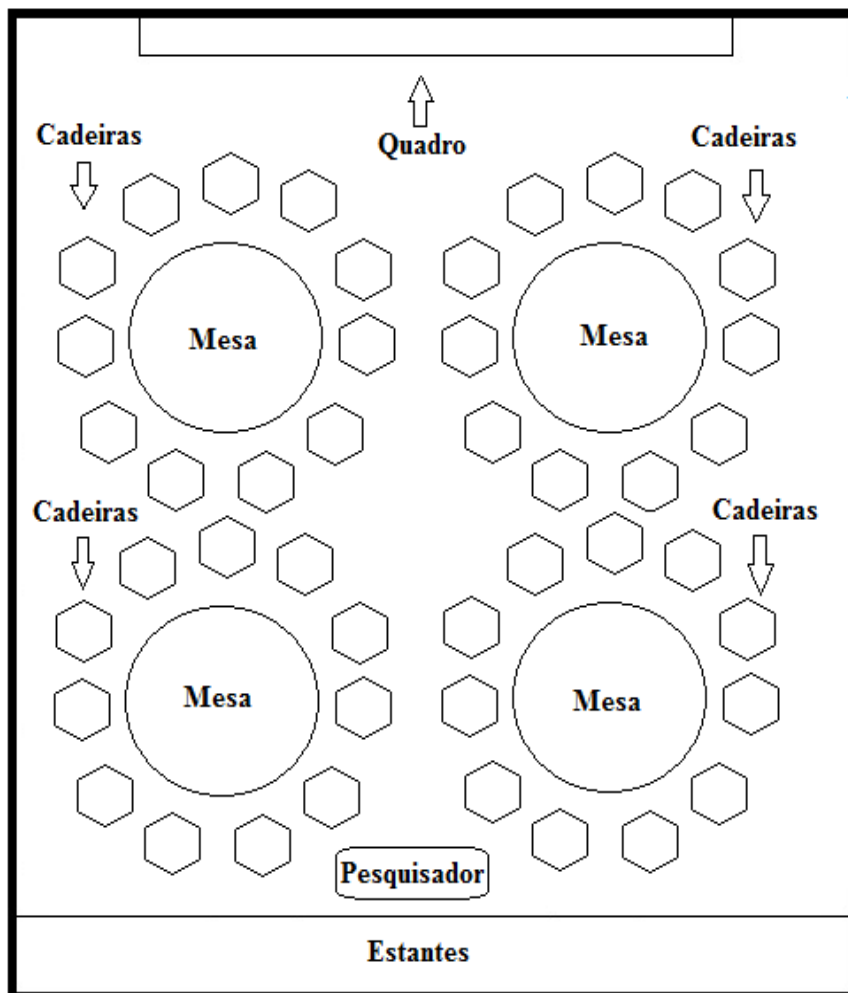
Fonte: Elaborado pelo autor

Como se pode ver na imagem, a sala estava organizada em duas fileiras de cadeiras viradas para o centro da sala, deixando espaço para um corredor em que a professora podia transitar com mais facilidade em meio aos alunos, enquanto o pesquisador fez as filmagens a partir fim desse corredor. Essa configuração de sala foi usada durante a aula do dia 1 e 2, em que a professora dançou Coco com toda turma passando no meio desse corredor, além da aula do dia 3 também ter sido ministrada com essa configuração de sala. Entretanto, existe um dado importante que é o fato da organização da sala não ser fixa e depender do planejamento da docente, pois as aulas do dia 1 e 2 foram em uma sala de cadeiras azuis, enquanto a aula do dia 3 ocorreu em uma sala de cadeiras amarelas, no caso, as aulas ocorreram em salas ambientes distintas.

Durante a gravação do dia 4, a sala ambiente desse dia era bem diferente das outras, pois não possuía o mesmo tipo de organização que as salas de outros dias, além dos assentos serem bem distintos das demais salas em que houve gravação. Como ficará

claro na figura a seguir (Figura 4), a sala possuía grandes mesas redondas rodeadas de cadeiras, possibilitando que as atividades entre os alunos tivessem um bom diálogo.

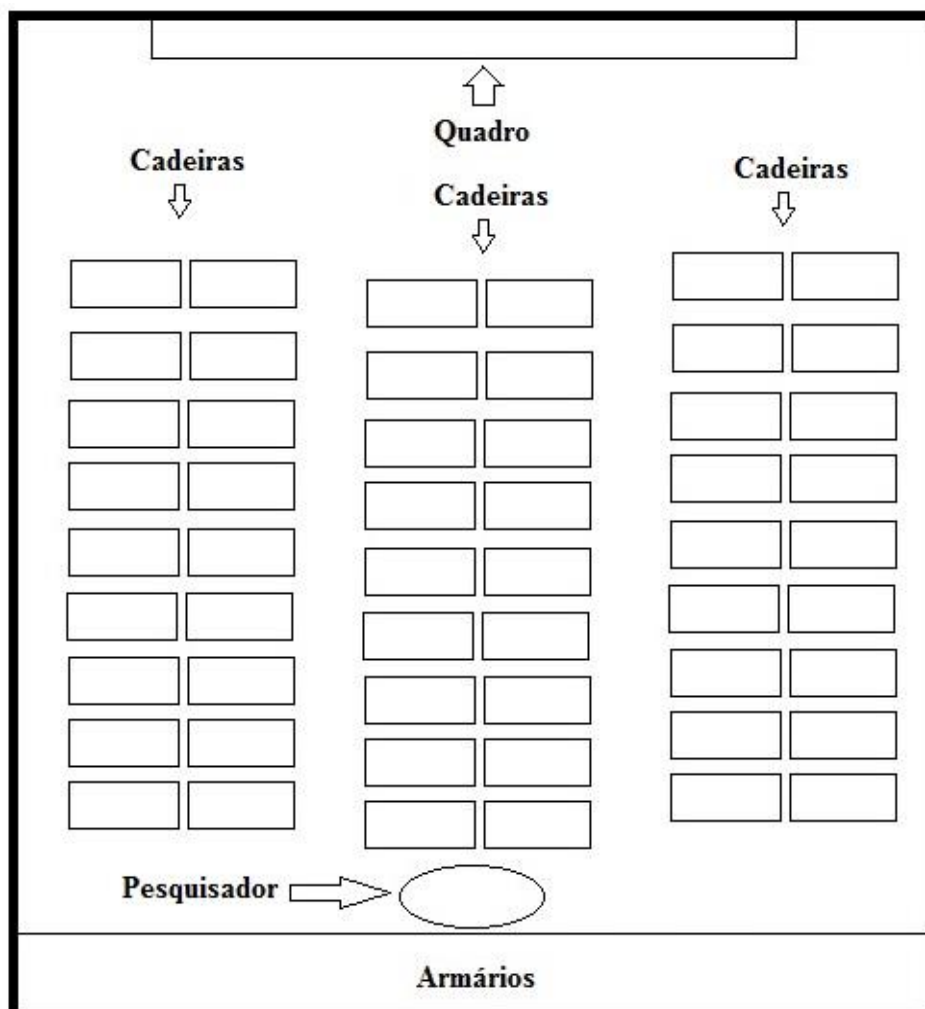
Figura 4 – Desenho da organização da sala de aula na coleta do dia 4



Fonte: Elaborado pelo autor

Como fica claro na imagem, a sala se organiza com a intenção de possibilitar uma maior interação dos alunos em grupos menores para a resolução dos exercícios propostos, inclusive, durante a aula do dia 4, como comentado anteriormente, a organização da sala foi usada para a resolução de um exercício do livro didático. Seguindo adiante, a sala do dia 5 foi a mesma sala usada durante o dia 3, porém, a organização das cadeiras estavam diferentes da organização mostrada anteriormente, com os alunos organizados em três fileiras organizadas em duplas viradas para a frente, como se pode ver na figura a seguir (Figura 5).

Figura 5 – Desenho da organização da sala de aula na coleta do dia 4



Fonte: Elaborado pelo autor

Essa organização da sala ocorreu exclusivamente no dia da última coleta, tornando um tanto complicado identificar alguns pontos importantes para a análise multimodal dos alunos (como direcionamento de olhar e expressões faciais), porque eles estavam virados de costa para a câmera, porém, trouxe algumas contribuições interessantes para a análise. Como ficou claro nas três figuras, o pesquisador fez as filmagens do fundo da sala, porém, é necessário ressaltar que essa localização ocorria em momentos de exposição docente, quando os alunos estavam fazendo atividades, o pesquisador caminhava entre os alunos para observar a interação entre eles.

- *Instrumentos de análise*

Para maior compreensão da pesquisa, sente-se a necessidade de explanar sobre o funcionamento do software utilizado durante o estudo para se permitir um olhar sobre os processos os quais as gravações foram submetidas. Por isso, o presente tópico irá trazer uma breve explicação sobre o funcionamento do ELAN, para proporcionar uma familiarização com a ferramenta usada durante a análise.

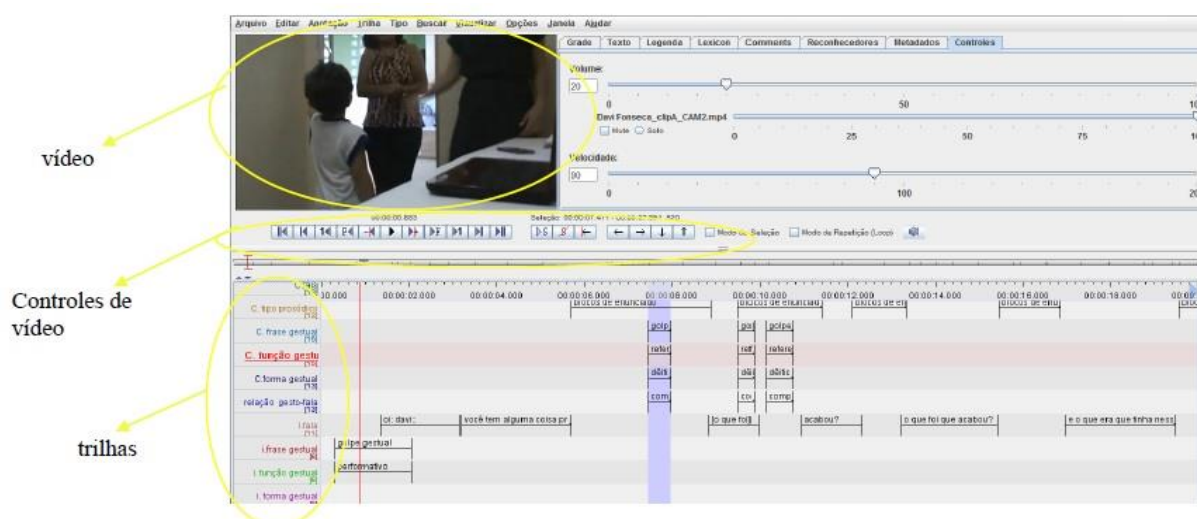
Como comentado anteriormente, os dados foram submetidos ao ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*) para ser feita a transcrição dos vídeos selecionados. Tal processo foi feito com a intenção de se obter uma melhor observação das produções vocais e gestuais, para se facilitar o processo de classificação dessas ocorrências nos vídeos. Sobre o ELAN, Almeida (2018) explica a origem do software e a sua funcionalidade durante as exposições metodológicas da sua pesquisa, fazendo as seguintes considerações sobre o programa:

O EUDICO Linguistic Annotator é uma ferramenta profissional para a criação de anotações de vídeo e áudio que foi criada pelo instituto Max Planck na Holanda. O objetivo do software é fornecer uma base tecnológica segura para a anotação e investigação de gravações em multimídia, especialmente para análise de linguagem e gesto. Portanto, este software é de extrema importância para nossa pesquisa, uma vez que nos possibilita analisar o gesto e a fala de forma completa e integrada. (ALMEIDA, 2018, p. 103)

Por tais motivos, o ELAN é uma ferramenta muito importante para a atual pesquisa também, pois aprimora a visualização das produções gestuais e vocais, auxiliando durante o processo de classificação/interpretação das produções linguísticas feitas durante o momento da gravação. Além disso, o software permite que se tenha um olhar completo do gesto e da fala, facilitando bastante o processo de identificação e análise dos enunciados multimodais. Suas ferramentas possibilitam que os momentos de cooperação gesto-fala sejam identificados e transcritos com maior precisão, permitindo fazer uma observação simultânea das duas produções (vocal e gestual) sem que elas sejam dissociadas.

Para permitir uma visualização prévia do software de transcrição, a seguinte imagem (Figura 6) elaborada por Almeida (2018) mostra a interface do ELAN, sendo destacado pela pesquisadora o local onde o vídeo e os seus controles ficam postos, além evidenciar do local para a organização das anotações, denominado de “trilhas”, como se pode ver a seguir:

Figura 6 – Imagem do ELAN, organizada por Almeida (2018)



Fonte: (ALMEIDA, 2018, p.103)

Com o auxílio dessa ferramenta, o presente estudo obteve um olhar mais completo dos dados coletados, conseguindo um olhar sobre a manifestação da matriz gesto-fala durante a interação em meio à sala de aula. Entretanto, as transcrições na exposição da análise se organizarão em quadros para permitir uma melhor visualização das produções vocais e gestuais, com o ELAN sendo uma ferramenta ímpar para apontar momentos de sincronia gestuo-vocal, porém, a melhor visualização dos dados é prioridade na exposição da presente pesquisa.

3. DIÁLOGOS MULTIMODAIS DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

As discussões da análise dos dados da pesquisa vão ser expostas no presente capítulo em três momentos distintos, visando trazer de forma sistemática o processo de tratamento e investigação dos dados coletados sob a perspectiva das teorias expostas no primeiro capítulo. Durante o primeiro momento da análise, foi feita uma observação integral das aulas como uma unidade, para que se pudesse descobrir o tipo de formato de aula recorrente nos dados da pesquisa, segundo as teorizações de Marcuschi (2008) sobre aula expositiva. Diante disso, o primeiro momento deste capítulo, denominado *“Diálogos de aprendizagem no gênero aula”*, trará uma investigação sobre as aulas coletadas, visando estabelecer o formato de aula (MARCUSCHI, 2008) predominante nos dados, além de trazer uma breve análise de enunciados sob a perspectiva das categorias elaboradas a partir de Alrø e Skovsmose (2010) no primeiro capítulo.

Durante o segundo momento da análise, foi feita a transcrição das aulas com a intenção de se observar os enunciados multimodais presentes nos dados coletados, logo, o segundo momento deste capítulo, denominado *“Enunciados multimodais em diálogos de aprendizagem: Um olhar sobre a aula expositiva no formato socrático”*, trará uma análise minuciosa de cenas dos dados da pesquisa. Nesse tópico, as categorizações gestuais expostas no primeiro capítulo (o “Contínuo de Kendon” e as dimensões gestuais) e as categorias elaboradas a partir de Alrø e Skovsmose (2010) serão usadas, com a intenção de analisar os enunciados multimodais produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Durante esse momento, a presente exposição busca mostrar o funcionamento e auxílio da matriz gesto-fala dentro do ambiente de aprendizagem, visando demonstrar a forte presença da matriz multimodal no contexto de sala de aula e na construção do conhecimento através do diálogo de aprendizagem estabelecido entre os agentes.

No terceiro momento denominado de *“A construção da oralidade em diálogos multimodais de aprendizagem”*, serão analisadas cenas dos dados coletados em que ficam claras as instruções e sugestões docentes sobre o aspecto gestual dentro da execução do gênero aula. Como apontado no início do trabalho, acredita-se que, mesmo sem menção instrutiva obrigatória dos aspectos gestuais nas aulas de língua materna, o diálogo professor-aluno auxilia na construção das habilidades orais do aluno, oferecendo noções de práticas gestuais relacionadas ao gênero de forma implícita ou explícita. Diante disso, a terceira parte desse capítulo irá analisar sob a perspectiva da

multimodalidade cenos dos dados da pesquisa que corroboram a hipótese defendida pelo presente estudo, evidenciando momentos de instruções da docente sobre aspectos multimodais do gênero aula (como a postura adequada e o gesto de erguer a mão para pedir o turno de fala).

3.1 DIÁLOGOS DE APRENDIZAGEM NO GÊNERO AULA

As cinco aulas que foram coletadas forneceram um olhar interessante sobre a dinâmica de aula de língua materna, pois, como comentado no capítulo anterior, as aulas conseguiram abordar uma boa variedade de eixos linguísticos de forma central ou secundária em meio às atividades trabalhadas. Das observações feitas sobre as cinco aulas analisadas pela presente pesquisa, percebeu-se a predominância de aulas expositivas no formato *socrático*, demonstrando a preocupação da docente em estabelecer a interação do aluno com o conteúdo, porém, foi observada uma exceção no modelo de uma aula que seguiu o formato *caleidoscópico*.

A aula do dia 1 trabalhou atividades de leitura e interpretação textual com a temática de Jackson do Pandeiro, em que foi possível identificar os questionamentos sistemáticos da professora buscando a participação dos alunos na construção desse momento. Tal comportamento da docente poderia indicar que a aula em questão possuía um formato *socrático*, pois as perguntas seriam vistas como uma estratégia de interação, em que a professora buscava a colaboração dos alunos através dos questionamentos incentivadores, porém, em alguns momentos ficou perceptível o deslocamento do tópico central da aula. Como dito anteriormente, a aula do dia 1 era de leitura e interpretação de um texto sobre Jackson do Pandeiro, mas nem todos os questionamentos feitos pela professora se restringiam ao texto trabalhado, pois algumas perguntas da docente buscavam “ampliar o conteúdo” estudado, tornando coerente a classificação do formato *caleidoscópico* para aula em questão.

Para exemplificar essa afirmação, o seguinte recorte da aula do dia 1 ocorre depois que a professora termina de ler uma parte do texto sobre Jackson do Pandeiro e direciona questionamentos sobre o texto para a turma, seguindo para a interação vista no quadro adiante (Quadro 8):

Quadro 8 – Transcrição de fala de trecho da aula do dia 1

Turno	Enunciador	Produção de fala ³⁶
1	P ³⁷	o que JACKSON... gostava de fazer quando criança [nome de A1 dito com ênfase]?
2	A1 ³⁸	“gostava de assistir aos emboladores de coco e... e repe/repentistas na feira... da cidade assim como adorava o cinema principalmente os filmes de faroeste”
3	P	SE EU PERGUNTASSE A VOCÊ... o que é que você gosta de fazer quando era criança? () você agora criança?
4	A1	assistir filme e: brincar em casa
5	P	uhm:: QUÊ MAIS? o que é que você gosta [nome de A2]? brincar?... de quê?
6	A2	(pega-pega)
7	P	pega-pega

Fonte: Elaborado pelo autor

Durante esse trecho mostrado no quadro 8, a professora direciona um questionamento sobre o texto para um aluno (Turno 1) com ele respondendo através leitura de um trecho do texto (Turno 2), porém, a participação do aluno não termina ali, porque a docente volta a perguntar para o aluno, mas não abordando o texto dessa vez (Turno 3). No caso, a professora pergunta sobre a vida pessoal do aluno, saindo do tópico central da aula naquele momento e obtendo a resposta do aluno logo em seguida (Turno 4), para depois direcionar uma pergunta similar para uma aluna da turma (Turno 5) e recebendo a resposta dela (Turno 6). Como é possível constatar, a professora pergunta sobre o texto durante o turno 1, mas ela acaba saindo do tópico principal da aula em seus próximos dois turnos de fala, perguntando a dois alunos sobre experiências pessoais deles.

É possível que esse comportamento da docente tenha ocorrido com a intenção de aproximar o texto trabalhado com a realidade do aluno, prática comum em aulas de interpretação textual, mas fica claro nesse comportamento que o tópico principal da aula foi colocado em segundo plano temporariamente. Essa não é a única ocorrência de deslocamento do tópico central da aula, pois antes desse diálogo exposto no quadro 8, a professora, ao falar sobre uma viagem de Jackson do Pandeiro de Alagoa Grande para Campina Grande, questionou os alunos sobre o tempo de viagem de João Pessoa para

³⁶Expor exclusivamente a produção de fala nesse momento possui relação com a classificação das aulas, pois nesse momento não se pretende fazer uma análise dos enunciados multimodais, logo, seria desnecessário para esse momento trazer a descrição do gesto, já que ele não será abordado agora.

³⁷Esse será o código para se referir à *professora* nas transcrições presentes no trabalho.

³⁸Esse é o código para se referir aos alunos captados pela câmera nas transcrições presentes no trabalho, sendo numerado de acordo com a ordem de participação do aluno na cena, quando a cena tem a participação de mais de um aluno.

Campina Grande, conseguindo ter algumas contribuições e relatos de viagens dos alunos naquele momento³⁹. Outra ocorrência que reforça esse momento de exploração de conteúdos além do tópico central aconteceu durante o questionamento sobre as músicas de Jackson do Pandeiro, com a docente pedindo para os alunos cantarem as canções que conheciam, chegando a fazer um pequeno coro de alunos cantando a canção “Sebastiana”.

Esses acontecimentos constituíram a aula do dia 1 como uma aula *caleidoscópica*, tornando o tópico central bastante contextualizado pelos momentos de deslocamento do tema e fazendo com que os alunos ocupassem um lugar essencial na construção do tópico central durante a aula. Quando se observa essa aula pelas categorizações baseadas em Alrø e Skovsmose (2010), é possível perceber uma particularidade no comportamento da docente, pois os momentos de *exposição de perspectiva* por parte dela foram poucos, já que ela só direcionava perguntas sem se posicionar claramente.

Na análise dos momentos de diálogo, ficou claro que a perspectiva docente ficava “oculta” durante as perguntas de interpretação, permitindo que os alunos tivessem a oportunidade de responder e causando certa ânsia neles para participar respondendo os questionamentos levantados sobre o texto. Observando o quadro 8 com atenção, a professora possuía uma *perspectiva* implícita durante o turno 1 (que era a *perspectiva* guiada pelas informações presentes no texto), porém ela não expunha sua *perspectiva*, buscando extrair a *exposição de perspectiva* de A1 com uma pergunta feita pontualmente e conseguindo tal objetivo, como se pode ver no turno 2.

No caso das perguntas da professora durante os turnos 3 e 5, os questionamentos feitos não buscavam construir o tópico central da aula, mas tinham a intenção de aproximar os alunos do texto, logo, não existia uma “resposta correta” para essas perguntas. Diante disso, pode-se dizer que não existia uma *perspectiva* almejada pela professora para as respostas dos turnos 3 e 5, pois eram perguntas subjetivas e o diálogo de aprendizagem a partir do turno 3 não visa construir o tópico central. No entanto, considerando que as perguntas da docente nos turnos 3 e 5 buscavam extrair respostas pessoais dos alunos, pode-se considerar que a professora possuía uma *perspectiva*

³⁹ Esse momento da aula caleidoscópica não será mostrado e transcrito durante esse tópico, pois será feita a análise multimodal desse trecho da aula durante o terceiro tópico, logo, para não ser redundante nas exposições, preferiu-se por só citar esse acontecimento, sem explorar ele profundamente.

implícita em suas perguntas e os turnos 4 e 6 são momentos de *exposição de perspectiva* por parte de A1 e A2.

Com essas análises desse trecho da aula do dia 1, é possível observar o local de ação que os alunos possuem em uma aula no formato *caleidoscópico*, sendo instigado pela professora a todo o momento a expressar suas perspectivas e tendo elas investigadas, aceitas ou rejeitadas. Em outros momentos dessa aula foram identificados momentos recorrentes de *exposição de perspectiva* por parte dos alunos, com algumas contribuições não se atendo ao tópico central, como visto na análise anterior. Também foi possível encontrar alguns momentos de *contestação de perspectiva* por parte dos próprios alunos com outros alunos, demonstrando mais uma vez o caráter de destaque da figura do discente nesse formato de aula expositiva.

Entretanto, a diferença de categorização de formato da primeira aula em relação às outras aulas ministradas pela mesma docente trouxe certa inquietação, pelo fato das outras aulas seguirem o formato socrático com questionamentos voltados para o desenvolvimento do tópico, enquanto a primeira aula possui a característica das perguntas deslocarem do tema principal. Diante disso, a presente pesquisa buscou identificar os possíveis fatores que tornaram o comportamento da docente de caráter socrático nas outras aulas dos dados coletados, pois investigar essa anomalia no *corpus* de análise é importante para o desenvolvimento da pesquisa, já que a variabilidade dos formatos de aula é mínima considerando o *corpus* integralmente.

Pensando nisso, cada aula foi analisada com atenção e foi possível encontrar alguns fatores para justificar o formato socrático em algumas delas, como é o caso das aulas do dia 2 e do dia 3, que abordam eixos de linguagem distintos do eixo abordado na primeira aula. Como exposto no capítulo anterior, a aula do dia 2 teve uma produção textual colaborativa com a docente abordando questões de análise linguística, como divisão silábica e tonicidade das sílabas, enquanto desenvolvia um texto pautado no gênero cordel e explorava questões de rima.

Considerando essas informações, o comportamento socrático da professora durante a segunda aula parece compreensível, pois, como apontado por Marcuschi (2008) ao definir esse formato de aula, as aulas socráticas são muito utilizadas em aulas práticas e para exposição de conceitos teóricos pontuais (noções e conceitos). Observando com atenção, é possível afirmar que a aula do dia 2 se tratava de uma aula

prática, pois os alunos junto com a professora estavam produzindo um texto baseado no gênero cordel de forma coletiva, enquanto estudavam de simultaneamente noções de tonicidade de sílaba, divisão silábica e rima.

Esse mesmo pensamento poderia se aplicar a aula do dia 3, pois, como comentado no capítulo anterior, a terceira aula trabalhou o conteúdo metalinguístico classe de palavras – *substantivo*, abordando as classificações de *substantivo próprio* e *substantivo comum*. Segundo Marcuschi (2008), o outro formato possível para se trabalhar esse tipo de conteúdo seria o *ortodoxo*, porém, mesmo abordando um conteúdo teórico, a docente busca manter o aluno colaborando com a construção do tópico de forma incentivada pelas suas perguntas. Diante disso, fica claro o motivo da classificação da segunda e da terceira aula ser o formato *socrático*, pois o próprio conceito elaborado por Marcuschi (2008) prevê tal possibilidade, com as aulas dos dados coletados confirmando a fala do próprio autor.

Só que tal argumento não encontra sustentação no caso das aulas do dia 4 e do dia 5, pois ambas as aulas desenvolveram o mesmo trabalho de leitura e interpretação textual em sala de aula, porém, o comportamento da professora nas aulas dos dois últimos dias de coleta segue o formato *socrático*. No caso, essa alteração de formato em aulas de leitura e interpretação textual não pode se justificar pelo tópico central do gênero, porém, existe outro fator aparentemente importante que pode ter pesado no comportamento docente, que é o contexto em relação ao calendário letivo.

Como comentado durante a contextualização dos dados, a aula do dia 3 precisou ser interrompida por causa de adaptações do calendário letivo feito pela docente e as aulas do dia 4 e 5 foram gravadas na mesma semana, para que o período de coleta de dados previsto no projeto de pesquisa se mantivesse. Considerando a adaptação feita pela docente de forma inesperada para conseguir lidar com o calendário letivo, é possível pensar que o formato *socrático* durante as aulas de leitura e interpretação textual esteja relacionado com o momento da gravação dessas aulas serem próximos ao final do bimestre.

Os momentos de aula *caleidoscópica* demandam ampliação do conteúdo principal desenvolvido durante a aula, como é possível ver na descrição da aula do dia 1 em que a professora faz perguntas de ordem pessoal para aproximar os alunos do texto e questiona sobre detalhes do texto (distância em horas de viagem para uma cidade e letra

de uma música), deslocando do tema principal. Pensando em um contexto de proximidade com o fim do bimestre, como comentado durante a contextualização dos dados, existe a possibilidade da professora está assumindo o posicionamento *socrático* durante as atividades de leitura e interpretação de texto com a intenção de manter o foco do tópico principal para aproveitar melhor o tempo da atividade, mantendo o aluno focado no tema central da atividade.

O fato dos finais de bimestres lidarem com avaliações dos alunos são de conhecimento geral e existe a possibilidade da professora está precisando lidar com esse contexto de avaliação dos alunos, escolhendo focar mais o desenvolvimento do tópico da atividade, no lugar de desenvolver outras temáticas relacionadas a ele. Esse seria um aspecto que justificaria a aula do dia 1 ter o formato *caleidoscópico*, pois esse fator do calendário escolar afetou a coleta da pesquisa pontualmente (o caso da gravação do dia 3) e se acredita que poderia causar essa alteração de formato em uma aula, mesmo essa trabalhando o mesmo eixo.

Com esses pontos esclarecidos, falta observar as categorias pautadas Alrø e Skovsmose (2010) dentro de uma aula em formato *socrático*, porém, pretende-se no próximo tópico observar uma cena de uma aula *socrática* para analisar as produções multimodais e se considera importante contextualizar essa análise com a categorização dos momentos do diálogo de aprendizagem. Pensando nisso, para não deixar a exposição das análises redundante, optou-se por focar a relação das categorias pautadas em Alrø e Skovsmose (2010) com o gênero aula nesse segundo tópico, abordando as especificidades da aula *socrática* diante dessas categorias com maior atenção. Como dito no início desse capítulo, também será abordado nesse próximo tópico as produções gestuais presentes nos enunciados multimodais produzidos no contexto da aula *socrática*, com a intenção de evidenciar a matriz gesto-fala durante esse diálogo de aprendizagem.

3.2 ENUNCIADOS MULTIMODAIS EM DIÁLOGOS DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOBRE A AULA EXPOSITIVA NO FORMATO SOCRÁTICO

O formato *socrático* de aula expositiva (MARCUSCHI, 2008) foi o mais encontrado nos dados da presente pesquisa, como dito anteriormente, pois foi detectado em quatro das cinco aulas coletadas, logo, encontra-se a necessidade de observar as

produções multimodais dentro desse contexto recorrente no *corpus* da atual investigação. Para a exposição no presente trabalho, um recorte foi feito para selecionar a cena que seria investigada durante a análise das produções multimodais, fazendo com que se optasse exclusivamente pelos dados coletados na aula do dia 3, pois esse momento dos dados coletados possui algumas particularidades interessantes para a atual análise.

Em primeiro lugar, a aula do dia 3 junto com a aula do dia 2 são as que atendem ao formato mais “prototípico” de aula *socrática*, por se tratarem de uma aula teórica (aula do dia 3) e uma aula prática (a aula do dia 2), logo, ambas seriam boas escolhas para o desenvolvimento da análise das produções multimodais. Entretanto, a aula do dia 3 é a única aula coletada fora do trabalho com cordel desenvolvido pela docente, não exigindo observações temáticas sobre as outras aulas filmadas, e é o único momento dos dados com uma abordagem exclusivamente metalinguística.

Tais características específicas da aula do dia 3 tornaram a escolha dessa aula adequada para o desenvolvimento de análise das produções multimodais, pois se trata de uma aula no formato de maior ocorrência no *corpus* da atual pesquisa, além dela permitir um olhar isolado do conteúdo abordado na aula. Sobre as exposições da análise das produções multimodais, elas serão contextualizadas com a noção do formato de aula *socrático* e os momentos de diálogo de aprendizagem, para tornar a análise da produção multimodal completa, mas antes de seguir para esse momento, é importante estabelecer alguns aspectos específicos do ambiente dessa gravação.

Durante a aula, a professora se posicionava próxima ao quadro em meio ao corredor, chegando a se aproximar das filas laterais quando se dirigia a determinado aluno, além de adentrar o corredor em alguns momentos para conseguir se dirigir a algum aluno específico. A posição do pesquisador permitia que a câmera captasse as primeiras filas, tanto da direita quanto da esquerda, além de conseguir captar o começo da segunda fila de ambos os lados. Entretanto, em determinados momentos da aula, houve a participação dos alunos não captados pela câmera⁴⁰, permitindo que só houvesse a transcrição do áudio, como também houve momentos de fala de alunos

⁴⁰Nas transcrições a seguir, esse aluno que coopera com a dinâmica de sala sem ser captado pela câmera será denominado como “ANC” (Aluno Não Captado).

captados pela câmera, que não foi possível transcrever o áudio por causa do baixo som da voz.

Para a apresentação da análise desenvolvida, foi feito o recorte da exposição inicial da professora sobre o conteúdo da aula, pois esse momento pode ser caracterizado como um momento de diálogo multimodal muito produtivo por parte da docente e dos alunos, servindo como um bom ponto de ilustração. Como dito anteriormente, essa aula se caracteriza como uma *aula socrática*, segundo Marcuschi (2008), pois a exposição é feita de forma interativa com constantes perguntas direcionadas aos discentes, mesmo com a professora deixando claro o tema da aula desde o princípio, aparentemente por já ter sido apresentado para a turma.

No trecho da parte inicial da gravação do terceiro dia exposto no quadro a seguir (Quadro 9), a professora retoma as *classificações dos substantivos*, falando sobre os *substantivos comuns* e os *substantivos próprios* com os alunos. No entanto, para começar a sua explicação, a professora faz um questionamento (Turno 1) e diante da resposta dada pelos alunos (Turnos 2 e 4), ela faz uma breve adaptação em sua explicação com a contribuição feita (Turno 5). Depois da adaptação, a professora faz uma nova pergunta para os alunos voltada para o conteúdo (Turno 5), visando observar a classificação que os alunos faziam do termo, e a resposta da pergunta ocorre de forma uníssona entre a professora (Turno 5) e os alunos (Turno 6).

Quadro 9 – Transcrição do primeiro trecho do momento inicial da aula do dia 3

Turno	Enunciador	Produção de fala	Produção gestual
1	P	por exemplo... isso aqui é o quê que está na minha mão?	((P faz um movimento semicircular com a mão direita na direção esquerda, marcando a palavra “ <i>exemplo</i> ” com a mão parando na última sílaba da palavra; durante a pausa P une as duas mãos na frente do corpo segurando um lápis de quadro que estava na mão esquerda, dá um passo para o lado direito da sala e, durante o processo do passo, começa a erguer a mão esquerda para o alto segurando o lápis de forma evidente na altura da cabeça, enquanto a mão direita se aproxima para tocar a pálpebra do seu olho esquerdo ao final da pronúncia da pergunta))
		lá:pis	((a turma responde uma forma

2	T ⁴¹		desalinhada, com alguns respondendo de forma atrasada, enquanto os alunos ainda mantêm a atenção em P, com alguns alunos ainda com a atenção voltada para o caderno))
3	P	lápiz...	((pela resposta desalinhada dos alunos, P consegue articular a sua resposta com a resposta dos alunos que respondem atrasados, quando retira a mão direita da pálpebra do olho esquerdo no momento em que diz “lápiz” e faz um leve aceno com a mão direita posta lateralmente na altura dos ombros, marcando a pronúncia da palavra, com o seu olhar se voltando para o lado esquerdo da sala))
4	ANC1	DE QUADRO	((fala um aluno não captado pela câmera no momento em que P faz uma breve pausa entre o que é dito junto com os alunos e o enunciado a seguir))
5	P	LÁPIS/ digo lápis de quadro é um substantivo o QUÊ?... comum...	((pouco antes de voltar a falar, a mão esquerda de P que estava com o lápis começa a descer até a altura do ombro e, ao pronunciar “lápiz” de forma enfática, sua mão direita está na altura do seu peito; ao perceber o que ANC1 disse pouco antes da sua fala, P interrompe a fala enfática e faz leves movimentos para cima e para baixo com a cabeça e com as mãos durante a palavra “digo” e o termo “de quadro”, enquanto dá um passo para frente com o olhar ainda voltado para o lado esquerdo; dá um segundo passo para frente durante a pergunta “é um substantivo o quê?” com as mãos marcando a sílaba “quê”, com o mesmo leve movimento feito anteriormente, pausando a sua gestualidade após o questionamento; ao mesmo tempo em que os alunos respondem a P, P também responde a própria pergunta, porém, P volta a gesticular com

⁴¹ Para os momentos de resposta convergente entre os alunos em relação a uma pergunta docente, viu-se a necessidade de classificar essa produção de fala como algo do grupo, logo, considera-se apropriado atribuir essa produção a “turma”, mesmo quando o foco da professora é para um(a) aluno(a) da turma.

			as mãos ainda na altura do peito se movimentando para a esquerda, enquanto a sua cabeça se vira para o lado direito da sala junto com o seu olhar))
6	T	co:mum	((nesse momento, percebe-se uma maior quantidade de alunos capturados pela câmera olhando para o caderno, enquanto eles respondem de forma uníssona junto com a professora))

Fonte: Elaborado pelo autor

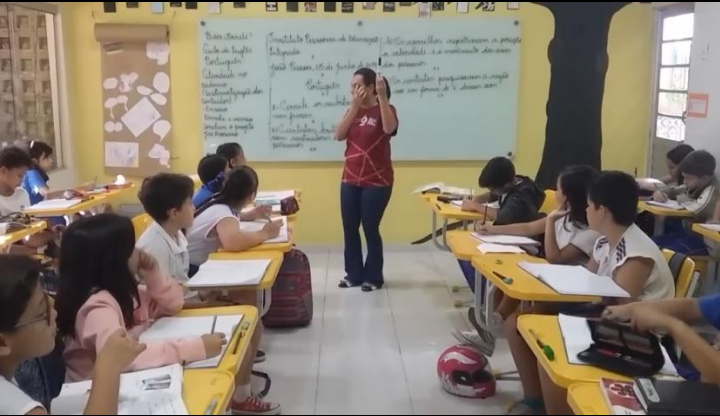
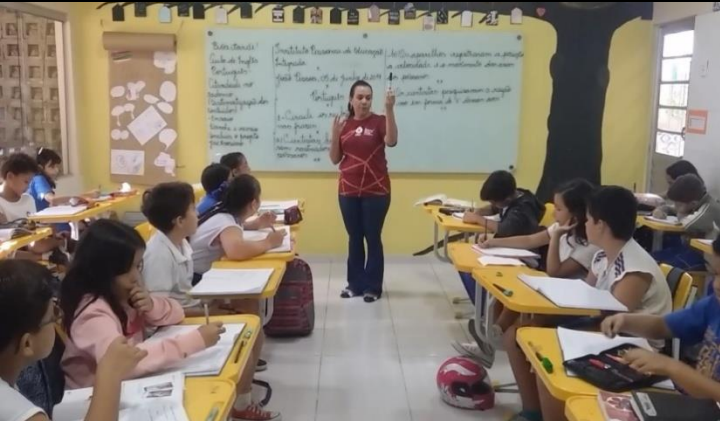
Diferente do que foi observado na classificação da aula *caleidoscópica*, as perguntas direcionadas pela professora não são com o intuito de instigar a *exposição de perspectiva* por parte do aluno, porque os questionamentos levantados possui a perspectiva da docente implícita, direcionando aquele diálogo para uma conclusão específica. No caso, a docente está tentando explicar a classificação de substantivo comum pautada no critério semântico, mas ela não usa o formato expositivo comum as aulas *ortodoxas*, expondo o conceito diretamente para os alunos, pois ela dirige questionamentos sistemáticos para os alunos sobre o tópico central trabalhado com a intenção de trazer a colaboração incentivada.

Pode-se observar que esse primeiro recorte possui um momento de *exposição de perspectiva* da professora, enquanto os alunos estão acompanhando esse processo dando respostas pontuais as perguntas dela, porém, é possível encontrar um rápido momento de *contestação de perspectiva* por parte de ANC1, no turno 4, e a *aproximação* efetivada pela docente, no turno 5. Nesse ponto, é interessante observar uma *contestação de perspectiva* sem o seu caráter discordante, pois ANC1 complementa o enunciado da professora especificando o tipo de lápis que ela estava segurando e essa contestação é aceita pela professora, executando uma *aproximação* com a pergunta no turno 5 e incorporando contribuição de ANC1.

Sobre a presença do aspecto gestual da docente em meio à sua enunciação, é possível perceber a influência do gesto durante a o turno 1 da professora, pois ela executa o gesto dêitico de erguer o lápis de quadro na altura da cabeça, sincronizando esse gesto com a fala para estabelecer uma unidade enunciativa. Na verdade, durante toda a referência feita ao lápis de quadro, a professora o usa como um objeto dêitico, sendo autorreferenciado, como no turno 1, ou servindo de elemento de apontação em

outro gesto dêitico, como será visto mais adiante. Com isso, é possível perceber a cooperação gesto-fala em meio à exposição docente a partir desse primeiro recorte, em que a docente usa o gesto para indicar o objeto o qual se refere em sua fala com a intenção corporificar o seu referente, como se pode ver nas imagens abaixo.

Quadro 10 – Imagens da produção gestual da professora do primeiro trecho do momento inicial da aula do dia 3

Turno representado	Imagem
<i>Turno 1- lápis autoreferenciado durante a pergunta</i>	
<i>Turno 3 - lápis autoreferenciado durante a constatação da resposta</i>	
<i>Turno 5 – lápis como elemento parâmetro para a pergunta metalinguística</i>	

Fonte: Elaborado pelo autor

Como dito anteriormente, o lápis de quadro, enquanto é o assunto do diálogo da professora com a turma, é usado em meio à gesticulação docente, mesmo quando não

funciona como um elemento autorreferenciado, pois na continuidade da cena mostrada no quadro anterior, a professora o usa como um gesto dêitico para direcionamento do seu questionamento. No quadro 11, após a resposta dada pela turma conjuntamente com a professora em relação ao tipo de substantivo que era a palavra “lápiz”, a professora prossegue sua exposição com mais questionamentos reflexivos para a turma visando explicar mais sobre o conceito de “substantivo comum”.

Quadro 11 – Transcrição do segundo trecho do momento inicial da aula do dia 3

Turno	Enunciador	Produção de fala	Produção gestual
7	P	você pode ter um lápis de quadro em casa? (...)	((seu olhar voltado para o lado direito da sala faz com que P direcione a sua atenção para A1, enquanto recua um passo durante a pronúncia de “você pode”; ainda na pronúncia de “você pode”, P une as mãos na frente do peito segurando o lápis de quadro e passa o lápis da mão esquerda para a mão direita, apontando ele para A1 com o corpo pouco curvado na direção de A1; P mantém a posição levemente curvada para a A1 e com o lápis de quadro na mão direita apontado para A1 durante a pronúncia de toda pergunta, enquanto a mão esquerda fica recolhida próxima peito sem movimentos))
8	A1	((...))	((ainda durante a pergunta, A1 faz um movimento de cabeça saindo da posição neutra e seguindo para baixo de forma pontual, enquanto P ainda fala “lápiz de quadro”))
9	P	SIM você pode ter?	((enquanto P fala “sim” de forma enfática, movimenta a mão direita que estava apontando para A1 na direção do corpo aproximando-a da mão esquerda em frente ao peito e passando a segurar o lápis de quadro com a mão esquerda também, com o seu rosto fazendo o movimento de se virar para o lado esquerdo da sala; o corpo de P está ainda posicionado de forma lateral em relação a A2 quando fala a palavra “você” e retira o lápis da mão direita com a mão esquerda, movimentando a mão na direção de A2; quando fala

			“pode”, P está com o braço esquerdo estendido e segurando o lápis de quadro em sua mão, porém, o lápis está posto de forma levemente inclinada para o alto na mão de P, enquanto o corpo de P está mais bem posicionado de forma lateral na frente de A2, deixando a mão direita recolhida perto do peito e permanecendo nessa posição na pronúncia do “ter?”))
10	ANC2	EU TENHO	((o aluno não captado pela câmera responde durante a pausa entre a pergunta da P e a resposta de A2))
11	A2	EU TENHO	((A2 estava com o olhar voltado para o caderno durante todo o questionamento feito por P, porém, ao final da pergunta, ele ergue a cabeça e o seu olhar se volta para o lápis de quadro mostrado pela mão esquerda de P e depois o seu olhar se volta para P, enquanto ANC2 responde a pergunta; as mãos de A2 estão postas sobre a cadeira, enquanto o seu olhar está focado em P e ele responde de forma enfática após a resposta de ANC2 a pergunta feita por P))
12	P	(...)	((antes da resposta de ANC2, P recolhe a mão esquerda com o lápis de quadro para perto do corpo e a mantém na altura do peito, enquanto o seu olhar se volta para o lado direito, porém, quando ANC2 responde a pergunta, ambas as mãos se movimentam para cima e para baixo de forma lenta, iniciando o movimento na resposta de ANC2 e terminando o movimento na resposta de A2; durante esse movimento, as mãos de P alcançam alturas diferentes, pois, antes de se encontrarem novamente na frente do peito, a mão direita sobe até a altura da cabeça e a mão esquerda sobe até a altura do ombro))

Fonte: Elaborado pelo autor

Percebe-se a professora seguindo com a sua *exposição de perspectiva* através das perguntas levantadas para os alunos, reafirmando o caráter *socrático* da aula,

enquanto toda a resposta discente parece ser um ponto de partida para se seguir a aula. Como descrito na produção gestual da professora, ela faz suas perguntas direcionando o lápis de quadro para uma aluna a quem ela dirige o primeiro questionamento e depois repete o processo no lado oposto da sala. Considerando a fala e os gestos produzidos durante esses dois enunciados da professora, é possível interpretar que a gesticulação corporal e o objeto em sua mão durante a primeira pergunta direcionam o questionamento para a aluna (A1), enquanto o objeto não aponta para o aluno durante a segunda pergunta, parecendo ser mostrado para o aluno (A2).

Considerando essa distinção entre os enunciados, pode-se inferir que o gesto com o lápis de quadro funciona como um gesto dêitico para designar a quem a pergunta está sendo direcionada no primeiro enunciado, já que a própria fala contém o referente “lápiz de quadro”, como se pode observar no turno 7. Entretanto, durante a segunda pergunta o termo “lápiz de quadro” desaparece ou fica implícito na fala e a professora pergunta exclusivamente para o aluno “você pode ter?”, porém, a produção gestual docente não aponta com o objeto para o aluno, mas o mostra para ele como se pode ver no quadro 12.

Quadro 12 – Imagens da produção gestual da professora do segundo trecho do momento inicial da aula do dia 3

Turno representado	Imagem
<i>Turno 7 – lápis servindo como um instrumento de apontação</i>	
<i>Turno 9 – lápis levemente inclinado, sendo mostrado para o aluno</i>	

Fonte: Elaborado pelo autor

No caso, durante a produção gestual do turno 7, o lápis de quadro está funcionando como um objeto auxiliar em um gesto dêitico para designar/apontar o interlocutor da pergunta feita pela professora, porém, durante a produção gestual do turno 9, o gesto permanece na dimensão dêitica, pois o objeto é usado em outra frase gestual como um elemento de autorreferência. Considerando a classificação do Contínuo de Kendon, o gesto executado durante o turno 9 pode ser compreendido como um gesto preenchedor, pois o significante oral do ‘lápis de quadro’ foi omitido da pergunta da professora, porém, a professora fornece através do gesto a pista para o aluno, mostrando qual seria o “objeto que ele poderia ter”.

Tal análise se confirma diante do direcionamento do olhar de A2 após o questionamento da professora, em que o aluno, ao erguer a cabeça, olha primeiramente para o objeto na mão da docente, para depois seu olhar se voltar para a professora, respondendo com atraso a pergunta da docente, em relação à resposta de ANC2, como se pode ver no quadro a seguir com imagens do turno 11.

Quadro 13 – Imagens do direcionamento do olhar de A2 durante o turno 11

Ação representada	Imagem
(“ele ergue a cabeça e o seu olhar se volta para o lápis de quadro mostrado pela mão esquerda de P”)	
(“depois o seu olhar se volta para P”)	

Fonte: Elaborado pelo autor

No caso, o gesto preenchedor da docente funciona como um referente importante para que A2 possa responder o questionamento, pois, como pode ser

observado na imagem do turno 9, presente no Quadro 12, A2 tinha a sua atenção voltada para o caderno. Com isso, quando ergue a cabeça ao ouvir a pergunta da professora que não menciona o que ele “*poderia ter*”, A2 direciona o seu olhar para a referência gestual da professora que preenche a lacuna deixada pela produção oral, respondendo posterior à ANC2, a pergunta direcionada a ele.

Diante dessa articulação comunicativa em meio à ampliação do debate sobre *substantivo comum* desenvolvida pela professora, é possível observar que as produções gestuais funcionam como importantes recursos para o desenvolvimento do diálogo entre professor-aluno(s) na construção do conhecimento. Tal afirmação se torna mais perceptível no decorrer da aula, quando a professora segue para a exposição sobre *substantivo próprio* fazendo referência ao seu próprio nome para exemplificar para os alunos e oferecer o conceito de forma contextualizada.

Durante esse momento da interação docente-aluno(s), com a professora ainda recorrendo às perguntas sistemáticas em meio a sua exposição de perspectiva visando guiar a construção do conhecimento dos alunos, houve um momento de divergência de *perspectiva* em que os recursos gestuais funcionaram de forma parcial com a turma, como fica claro no quadro 14.

Quadro 14 – Transcrição do terceiro trecho da aula do dia 3

Turno	Enunciador	Produção de fala	Produção gestual
13	P	agora se eu perguntasse assim... como é meu nome?	((P começa a falar durante o encontro das mãos na frente do peito, recuando dois passos para trás com o olhar voltado para o lado direito da sala e virando a cabeça para o lado esquerdo durante a pausa antes de fazer a pergunta; durante o início da pergunta, na palavra “ <i>como</i> ”, P ergue as mãos da posição neutra na frente do peito até a altura dos ombros, quando pronuncia a palavra “ <i>é</i> ”, e faz um movimento na direção do corpo com as duas mãos baixando até a altura do peito durante a pronúncia da palavra “ <i>meu</i> ”; quando pronuncia a palavra “ <i>nome?</i> ”, as mãos de P estão próximas a frente do seu corpo, porém, a mão esquerda que segura o lápis de quadro está bem próxima ao peito, enquanto a

			mão direita está aberta pouco abaixo do peito com a palma virada para o corpo e o olhar de P está totalmente voltado para o lado esquerdo da sala))
14	T	[nome de P] ⁴²	((dessa vez a maioria dos alunos estão com a atenção voltada para P após a pergunta, respondendo de forma desalinhada))
15	P	você pode ter uma [nome de P] na sua casa?	((ao ouvir a resposta, P movimenta a cabeça para o lado direito da sala com a mão direita se movimentando para o lado direito e ficando com a palma para cima sem dizer nada; durante o início da pergunta, o dedo indicador da mão direita fica mais estendido que os demais quando P toca o seu ombro rapidamente durante a pronúncia da primeira sílaba da palavra “você” e durante a segunda sílaba movimenta a mão com o dedo indicador na direção de A3, com o gesto de apontar se concretizando durante a pronúncia da palavra “pode” e seguindo com a mão direita nessa posição durante o resto da pergunta, enquanto a mão esquerda fica recolhida perto do peito; P dá um passo na direção direita se aproximando de A3 quando pronúncia a palavra “pode” e juntando os seus pés na pronúncia da palavra “uma”, enquanto a sua cabeça está levemente inclinada para baixo olhando para A3, fazendo o resto da pergunta nessa posição))
16	ANC3	CLARO	((responde de forma imediata a pergunta de P, em momento o qual a turma se preparava para responder a pergunta, porém, ele não é captado pela câmera))
17	T	NÃ::O (PODE... PODE)	((os alunos respondem inicialmente “não” para a professora, porém, depois ficam alunos não captados pela câmera repetindo diversas vezes que “pode”, até que alunos que tinham dito que “não” começam a mudar de opinião e depois a fala

⁴² Para manter o anonimato da docente, preferimos não transcrever o seu nome.

			individual de cada um fica incompreendida))
18	A3	()	((é detectada uma gesticulação com a cabeça de A3, porém, pelo fato de outro aluno está na frente de A3 durante a captura, não se pode afirmar que gesticulação foi feita por A3))

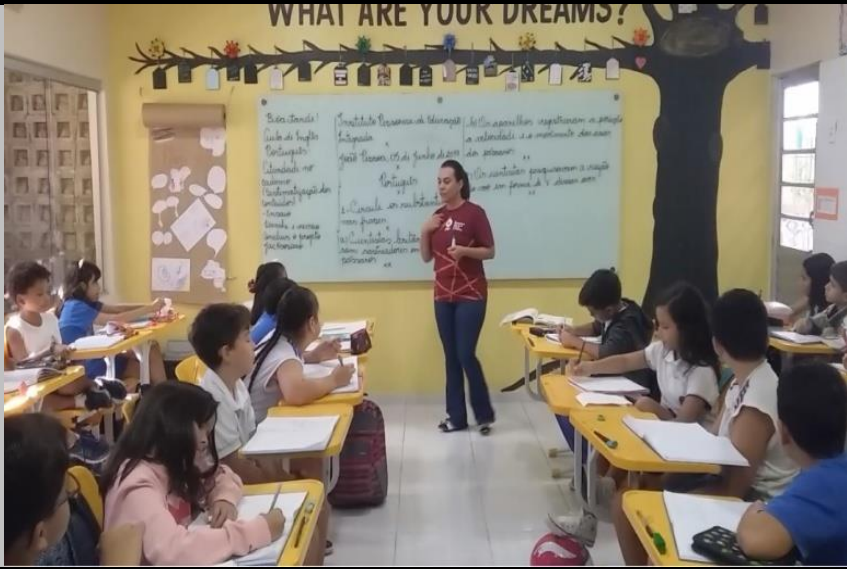
Fonte: Elaborado pelo autor

É importante observar que a professora segue expondo a sua perspectiva pautada no critério semântico, quando usa o seu nome para exemplificar um *substantivo próprio*, porém, ao questionar a turma de forma direta ainda expondo a sua perspectiva de forma sistemática, ela recebe apoio de parte da turma e é contestada por ANC3. Quando surge a *contestação de perspectiva* de ANC3, a turma passa a apoiar a contestação feita por ANC3 de forma ainda confusa, enquanto se pode ver nesse trecho que por causa do formato *socrático* exercido pela docente, momentos de *contestação perspectiva* são comuns em meio ao diálogo de aprendizagem.

Sobre as produções gestuo-vocais, a professora possui uma recorrência em gestos direcionados ao seu corpo por causa da repetida menção ao seu nome durante os seus enunciados, mesmo que isso só seja perceptível com observação da produção vocal em conjunto com a produção gestual. No turno 13, quando pergunta para a turma “*como é meu nome?*”, é possível identificar uma gesticulação da professora referenciando o seu próprio corpo (“[...]P ergue as mãos da posição neutra na frente do peito até a altura dos ombros, quando pronuncia da palavra “*é*”, e faz um movimento na direção do corpo com as duas mãos [...]). Nesse caso, a palavra ‘meu’ consta em meio à produção vocal da professora, tornando a produção gestual um elemento semântico corporificado que reafirma o que está sendo exposto durante a produção oral feita.

Entretanto, durante o turno 15, com exceção da citação do seu próprio nome em meio à pergunta, a professora durante a produção vocal não se referencia, inclusive é usado um artigo indefinido antes de falar o seu nome durante a pergunta (“você pode ter **uma** [nome de P] na sua casa?”). No caso, nenhuma autorreferência direta é feita pela professora em meio à produção oral, porém, é possível detectar uma produção gestual de autorreferenciação durante o início do questionamento docente, como se pode ver no quadro 15.

Quadro 15 – Imagens da produção gestual de P durante o turno 15

Ação representada	Imagem
(“durante o início da pergunta, o dedo indicador da mão direita fica mais estendido que os demais quando P toca o seu ombro rapidamente durante a pronúncia da primeira sílaba da palavra “você” [...])”)	
(e durante a segunda sílaba movimenta a mão com o dedo indicador na direção de A3, com o gesto de apontar se concretizando durante a pronúncia da palavra “pode”)	

Fonte: Elaborado pelo autor

Como é visto nas imagens do quadro 15, a produção gestual diverge da produção oral, durante a pronúncia do ‘você’, acrescentando uma informação no enunciado da professora que seria a autotreferência gestual durante a pergunta. Em outras palavras, a pessoa indefinida com o nome da professora presente durante a produção oral era definida em meio à produção gestual, com o rápido gesto servindo para os alunos como delimitador da indefinição apresentada na produção oral.

Entretanto, como o enunciado é voltado para uma aluna (A3), é possível teorizar que a completude do enunciado multimodal não foi captada por toda a turma trazendo um momento de divergência de *perspectiva* durante esse momento da interação da sala

de aula. Tal fato é possível porque os alunos captados pela câmera do lado direito da professora, os quais tiveram acesso a todo enunciado direcionado para A3, responderam “não” para pergunta feita, enquanto o aluno não captado pela câmera (ANC3) respondeu de forma divergente do resto da turma, imediatamente após o questionamento da professora. Diante dessa divergência de perspectiva, é necessário analisar o que foi compreendido em relação à fala da professora, pois isso gerou um desdobramento na interação da docente com a turma após essa discordância entre a resposta esperada por ela, e dada por alguns alunos, e a resposta contestadora dos demais integrantes da turma.

Como dito anteriormente, em uma perspectiva multimodal, a professora estava perguntando da possibilidade dos alunos possuírem “ela” dentro da casa deles, enquanto os demais alunos estavam pensando na possibilidade deles terem “**uma** pessoa”, já que foi usado o artigo indefinido, com o mesmo nome da professora em suas casas. Diante disso, os alunos respondiam de forma divergente a expectativa da professora, fazendo com que inicialmente ela estranhasse a resposta dada por parte da turma e prosseguisse expressando a sua perspectiva nos moldes socráticos, como se pode ver no quadro 16.

Quadro 16 – Transcrição do quarto trecho da aula do dia 3

Turno	Enunciador	Produção de fala	Produção gestual
19	P	(...)	((ainda com o dedo apontado para A3, o olhar de P desvia para outro aluno com um sorriso em seu rosto após ANC3 dizer “claro”; quando começa a ouvir os alunos repetindo “pode”, o olhar de P se dirige para o lado esquerdo, ainda sorrindo para os alunos, com a sua mão direita recuando do gesto de apontar para perto do peito, enquanto os dedos de ambas as mãos se fecham com a palma na direção do corpo, tocando o próprio corpo em altura próxima do ombro))
20	P	pos:::so... o: no::me... mas aí eu posso ir pra sua casa?	((P recua um passo e abre os braços com corpo levemente inclinado para o lado direito, enquanto a mão direita se coloca com a palma para cima mais distante do corpo, ao mesmo tempo em que a mão esquerda segura o lápis de quadro apontando para cima em uma distância próxima do corpo na altura do peito; nesse mesmo momento, P fala com

			um tom de voz que se mistura em meio à fala dos alunos a palavra “<i>posso</i>”, ainda sorrindo para os alunos; a posição corporal de P continua a mesma quando movimenta somente o braço direito trazendo mão para perto do ombro direito e afastando do corpo novamente, marcando a pronúncia da palavra “<i>nome</i>” com a mão ficando com a palma para cima, iniciando um passo para frente, ao mesmo tempo em que o lápis de quadro na sua mão esquerda agora fica apontando para a lateral; durante a pausa, a mão direita se movimenta para perto do corpo se encontrando com a mão esquerda no meio do peito durante a pronúncia da palavra “<i>mas</i>” e P dá mais um passo para frente durante a pronúncia da palavra “<i>ai</i>”, voltando o seu olhar para o lado esquerdo da sala; os dedos de P se encontram no meio do peito quando ela pronúncia a palavra “<i>eu</i>” e permanecem até a pronúncia da segunda palavra “<i>posso</i>”, enquanto o seu olhar permanece voltado para o lado esquerdo da sala, porém, o seu tronco se vira para o lado direito da sala rapidamente com a mão direita se distanciando do corpo e a mão esquerda ficando perto do peito, durante a pronúncia da palavra “<i>pra</i>”, com P estendendo a mão na direção de A3, durante a pronúncia da palavra “<i>sua</i>”; durante a virada do tronco, P iniciava um passo para trás e concluía essa ação quando pronunciava a palavra “<i>casa</i>” ficando em frente para A3 com o corpo posto de forma lateral em relação à câmera, enquanto a sua mão esquerda permanece perto do peito segurando o lápis e a sua mão direita fica ao lado do corpo com o braço esticado com o olhar de P voltado para A3))
21	T	po:::de	((os alunos respondem de forma uníssona com a atenção da maioria voltada para a

			professora, enquanto alguns poucos captados pela câmera mantêm a atenção voltada para o caderno))
22	A3	()	((não é captada a voz de A3, porém, ela responde junto com os colegas e faz um gesto rápido com a cabeça a abaixando de forma pontual))
23	P	ahn?	((o olhar de P muda de A3 para A4 enquanto os alunos respondem em conjunto, quando recua dois passos para trás com as mãos voltando para o centro do peito e os dedos tocando essa região, enquanto expressa certa surpresa com o seu olhar voltado para A4))
24	A4	(mas não morar lá)	((a fala de A4 não é muito clara, porém, enquanto A4 fala, ela também gesticula abrindo os braços durante a sua fala enquanto mantém o seu olhar voltado para P))
25	P	AH::: entendi...	((P ergue a cabeça em um rápido gesto acompanhado pelas mãos durante a expressão “ah”, quando volta o seu olhar para o corredor da sala desviando para o lado esquerdo, enquanto suas mãos permanecem voltadas ao centro do peito com um sorriso em seu rosto ao dizer “entendi”))

Fonte: Elaborado pelo autor

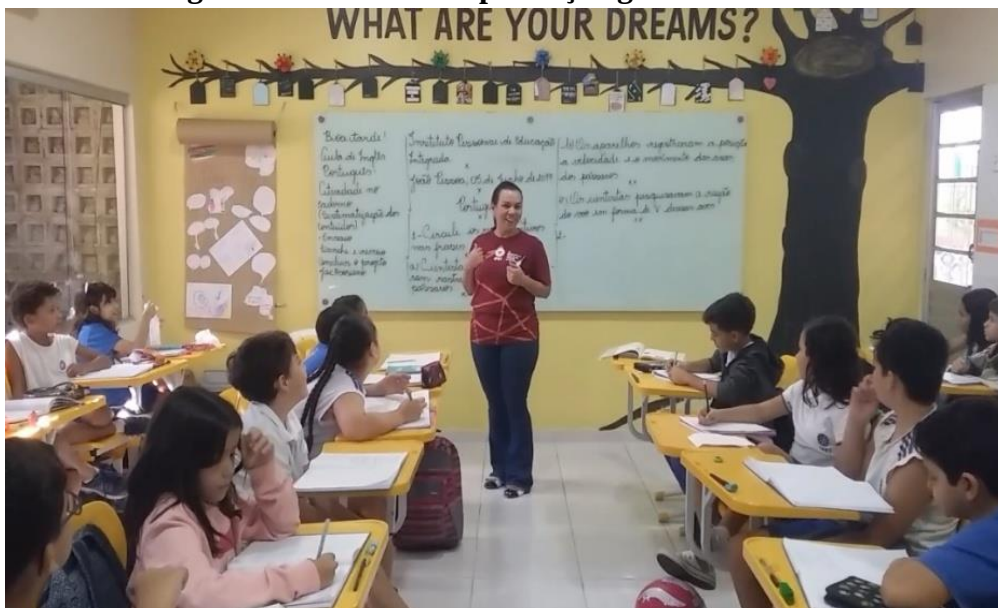
Do ponto de vista do diálogo de aprendizagem, esse momento é bem interessante, pois a professora após ser contestada, ela não rejeita ou ignora a *perspectiva* dos alunos, mas simplesmente busca uma *aproximação* em meio a esse momento de divergência de perspectiva. No turno 19, a professora oralmente cede à contestação dos alunos, visando estabelecer uma *aproximação de perspectivas*, porém, ela ainda não desiste da sua perspectiva e nem da sua analogia fazendo um novo questionamento sistemático para a turma, que demonstra não aderir à perspectiva exposta pela analogia da professora, como é visto no turno 21.

Os questionamentos da docente em relação à *contestação de perspectiva* dos alunos prosseguem no turno 23, porém, ela obtém uma resposta de A4 durante o seu estranhamento sobre a contestação dos alunos, expressando aceitação da contestação feita pelos alunos. Esse trecho revela o diálogo estabelecido entre a professora e os alunos, pois, mesmo a figura docente sendo uma representação de poder sala, a

interação na construção da aprendizagem entre ela e os alunos seguem o princípio da igualdade, porque é visível que ela não usa sua posição para desvalidar a contestação dos alunos.

Sobre as produções multimodais desse trecho, em alguns turnos é possível reafirmar que o gesto no começo do turno 15 funcionou como um complemento multimodal para o enunciado, pois durante o período de discordância dos alunos, a professora volta a produzir gestos se referenciando, como é visível no turno 19. Como descrito acima, quando começa a ouvir os alunos respondendo a sua pergunta direcionada a A3 com “pode”, ela desvia o olhar da aluna e toca o próprio corpo em um gesto de referência a si (“[...] enquanto os dedos de ambas as mãos se fecham com a palma na direção do corpo, tocando o próprio corpo em altura próxima do ombro”), como se pode ver na figura 5.

Imagem 1 – Momento de produção gestual do turno 19



Fonte: Elaborado pelo autor

O turno 19, mesmo sem produção vocal, confirma que durante o turno 15 a professora estava fazendo uma autorreferência com a sua rápida gesticulação durante o questionamento, pois quando recebeu a resposta a sua pergunta que divergia a sua expectativa, ela reforçava a sua gesticulação referenciando a si mesma. No caso, é possível perceber que a pessoa com o nome semelhante ao nome da professora exemplificado durante a pergunta do turno 15, trata-se da própria docente, porém, ela só

deixa isso claro por meio da produção gestual e confirma a interpretação feita durante a produção gestual do turno 19.

Diante disso, a professora busca novamente expor seu ponto de vista para os alunos de forma *socrática* durante o turno 20, em que ela usa uma palavra de autorreferência no seu questionamento (“mas aí **eu** posso ir pra sua casa?”), durante a produção oral. Entretanto, os alunos ainda estavam observando o questionamento de forma literal, considerando exclusivamente a pergunta feita no turno 20, por isso, eles responderam de forma divergente as expectativas da docente, fazendo com que ela expressasse certa surpresa no turno 23. No entanto, A4 argumenta algo em relação ao questionamento levantado pela professora, fazendo com que a docente ceda durante o turno 25 em relação a aquele ponto, admitindo que ela tinha entendido o que os alunos estavam argumentando em relação ao seu questionamento.

Com a análise desenvolvida nessa cena, foi possível observar várias facetas do diálogo de aprendizagem, pois se consegue ver desde os momentos de *exposição de perspectiva* docente, até momentos de *aproximação de perspectiva*, que fornece uma base de toda a possibilidade de um diálogo de aprendizagem proposto anteriormente. Não foi possível determinar um momento de *rejeição de perspectiva* nesse recorte, pois, como indicado anteriormente, uma aula socrática costuma incentivar a colaboração do aluno e o processo de *rejeição de perspectiva* pode afetar esse canal estabelecido entre o docente e o aluno. Entretanto, em outros momentos do *corpus* foram encontrados alguns momentos de rejeição de perspectiva executados em sala de aula, porém, considerou-se a necessidade de se ater às contribuições dessa cena, pois ela se mostrou produtiva tanto para a análise do diálogo de aprendizagem, quanto para a análise das produções multimodais.

Sobre o objetivo de pesquisa, é possível identificar a matriz gesto-fala servindo durante a construção dos diálogos de aprendizagem, pois foi identificado o auxílio da matriz gesto-fala em três momentos na cena analisada: 1) durante a interação da docente com os alunos, em que a professora usa a cooperação gesto-fala para delimitar o seu interlocutor (turno 7); 2) para complementar os significados não disponíveis em meio à produção oral, através de gestos preenchedores e gestos dêiticos (turno 9 e turno 15); 3) durante as exposições docente, em que o direcionamento gestual pode causar maior compreensão dos alunos (como ocorre durante o turno 15 e o turno 17, com os alunos que pegaram a pista gestual respondendo da forma esperada pela professora). Diante

desses pontos, é possível afirmar que o gesto auxilia como importante peça no diálogo de aprendizagem, pois ele serve para organizar a interação professor-aluno(s) ajudando na determinação de interlocutor do docente, além de fornecer pistas implícitas na consumação da interação em sala de aula, auxiliando a participação do aluno em momentos de interação oral (turno 9). No entanto, mesmo essa cena permitindo a observação da matriz gesto-fala agindo em sala de aula na interação professor-aluno(s), ainda se encontra a necessidade de debater como o gesto em ambiente de aprendizagem contribui (ou não) para a construção das práticas orais dos alunos.

3.3 A CONSTRUÇÃO DA ORALIDADE EM DIÁLOGOS DE APRENDIZAGEM

A integração da matriz gesto-fala aos diálogos de aprendizagem desenvolvidos em uma sala de aula foi observada durante a exposição do tópico anterior, porém, mesmo com o gesto integrando a interação professor-aluno(s) em meio ao gênero aula, ainda é necessário debater a relação entre gestualidade e o desenvolvimento das habilidades orais dos alunos nos dados da presente investigação. Como apontado ainda na introdução do atual trabalho, a principal hipótese da presente pesquisa era o fato da gestualidade integrar implicitamente ou explicitamente o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo noções multimodais para o aluno utilizar no exercício das suas habilidades orais. Durante o tópico anterior ficaram claras a presença e o auxílio do gesto na interação em sala de aula, porém, a cena exposta não permitiu que fossem observadas as noções multimodais proporcionadas pela docente para os alunos.

Diante disso, foi necessário investigar todas as aulas coletadas na intenção de encontrar momentos de instruções sobre os aspectos multimodais por parte da docente, como foi proposto durante a hipótese do trabalho, porém, é importante contextualizar algumas particularidades das cenas encontradas para satisfazer a hipótese. Em primeiro lugar, as noções multimodais proporcionadas pela professora durante as interações de sala aula de forma implícita ou explícita são referentes ao contexto do gênero oral aula, podendo ser observada ou utilizada em outros contextos, mas é importante refletir que tais noções são referentes ao gênero aula. Também é importante lembrar que a oralidade é constituída por diversos aspectos além da própria fala e a gestualidade, como apontado por Dolz, Schneuwly e Haller (2004) no quadro 3 do primeiro capítulo, então, foi considerado como noções multimodais na presente análise toda instrução referente aos movimentos do corpo dos alunos de forma geral.

Com esses pontos elucidados, durante a investigação do *corpus* foram encontrados dois momentos de clara instrução sobre aspectos multimodais por parte da professora aos alunos que ocorreram em aulas diferentes, com a docente orientando os discentes sobre dois comportamentos multimodais referentes à sala de aula. O primeiro momento a ser exposto ocorreu durante a aula do dia 5, em que a professora depois de um momento recreativo dos alunos, chama a atenção deles para que se portassem de forma comportada no ambiente de sala de aula, falando de forma explícita sobre a forma de sentar na cadeira e se portar em sala, como se pode ver no quadro 17.

Quadro 17 – Transcrição de trecho da aula do dia 5

Turno	5
Enunciador	P
Produção de fala	SÓ VOU (COMEÇAR) QUANDO ESTIVEREM TOTALMENTE SENTADOS... quando estiverem organizados... PRIMEIRO... estamos numa sala de aula... TODA SALA E TODA CASA existe regras... EU ESTOU AGUARDANDO OS DOIS... PODEM SENTAR CORRETAMENTE TODO MUNDO... vou falar bem baixinho (pra eu aguardar) todo mundo... ... quando [nome de A3] também sentar corretamente eu começo... [nome de A4] também... primeiro... existem regras e as regras devem ser cumpridas e respeitadas... uma questão [nome de A5]... [nome de A1]... a sala aqui... no momento que estamos dentro de sala não é pra brincar não... nem espaço temos para estar correndo... NÃO PERMITO MAIS que a turma do quarto ano... fique brincando dentro de sala... seja a última vez que estou parando pra chamar a atenÇÃO de uma turma linda que eu tenho... de uma turma inteligente... de uma turma que resPEITA CADA UM DOS SEUS COLEGAS... PRIMEIRO... A TURMA NÃO ESTÁ SENTADA CORRETAMENTE... ESTÃO CONVERSANDO... até com os pezinhos nas carteiras/ nas cadeiras es/ se organize... não estique sua farda não meu filho... que o próximo ano você pode vim com ela novamente...
Produção gestual	((o olhar de P se volta para o meio da sala, quando começa a falar “só vou” com a mão direita acima da cabeça se movimentando para frente durante a pronúncia dessas duas palavras; a mão direita de P acima da cabeça volta a se movimentar para frente e para trás, quando P pronuncia a última sílaba de “começar” e durante o momento que fala “quando estiverem”; a mão direita de P acima da cabeça volta a repetir o movimento indo para frente e para trás ao falar “totalmente”, porém, o dedo indicador e polegar se aproximam e se encostam no meio do movimento durante a pronúncia dessa palavra; P repete o movimento para frente e para trás ao pronunciar “sentados”, porém, ao fazer esse movimento a altura da mão baixou para próximo da testa de P; ao falar “estiverem organizados” e “primeiro”, P repete o movimento para frente e para trás mais duas vezes com a mão direita na altura da testa, enquanto os dedos indicador e polegar dessa mão se encostam durante a concretização desses movimentos; durante a pausa depois de falar “primeiro”, a mão direita de P desce até a altura do peito, mantendo os dedos polegar e indicador se encostando nesse movimento, com o seu olhar se voltando para o seu lado direito, enquanto volta a movimentar a mão para frente e para trás quando começa a falar, fazendo os movimentos quatro vezes durante a pronúncia de cada palavra, ao dizer a frase “estamos numa sala de aula”; ao falar “toda sala”, P repete os movimentos para frente e para trás mais duas vezes durante a pronúncia de cada palavra com a mão direita na mesma configuração, enquanto o seu olhar muda do lado direito para o esquerdo, quando fala “sala”; ao falar “e toda casa existe regras”, a mão direita de P volta a repetir o movimento para frente e para trás mais quatro vezes durante a pronúncia de cada palavra, enquanto o corpo de P se volta mais para o lado esquerdo, mas durante a pausa a mão direita de P sobe a altura do rosto rapidamente e os dedos indicador e polegar que se encostavam, afastam-se e deixam a mão de P aberta ao alcançar novamente a altura acima da cabeça; quando a mão direita chega ao alto da cabeça de P, ficando acima da cabeça, P com o seu corpo

virado para o lado esquerdo e olhando para alunos não captados pela câmera, diz: “eu estou aguardando os dois”; a pausa depois da frase anterior é mais longa, com P voltando a encostar o dedo indicador e o dedo polegar da mão direita, no momento em que falava “podem”, e depois voltando a movimentar a mão direita para frente e para trás quatro vezes, enquanto dizia “sentar corretamente, todo mundo” com os movimentos acima da cabeça acompanhando a pronúncia de cada palavra da frase; a mão direita de P continua acima da cabeça, enquanto pronuncia “vou falar bem baixinho pra aguardar todo mundo”, repetindo os movimentos para frente e para trás mais duas vezes, com o primeiro movimento acompanhando de forma enfática o trecho “vou falar bem baixinho” e o segundo movimento acompanhando o trecho “para aguardar todo mundo”; P faz uma longa pausa com a mão direita erguida acima da cabeça e passa um tempo encarando o seu lado esquerdo, até que o seu olhar se volta para o meio da sala na direção de A3, então, os dedos indicador e polegar da mão direita se encostam novamente no momento que P pronuncia “quando” e a mão direita de P desce até a altura da testa nessa posição, quando P pronuncia o nome de A3; P faz movimentos para frente e para trás duas vezes com a mão direita na altura da testa, durante a pronúncia da palavra “sentar” e “corretamente”, afastando os dedos indicador e polegar para deixar a mão direita aberta enquanto fala “eu começo” e erguendo ela acima da cabeça; ao dizer o nome de A4, P movimenta a mão direita aberta acima da cabeça para frente, enquanto o seu corpo vai se virando lentamente para o lado direito da sala, com o olhar de P voltado para o lado direito depois de falar “[nome de A4] também”; ao falar “primeiro”, P movimenta a mão direita para trás e para frente, enquanto desce ela até a altura dos seus ombros, mantendo a mão direita aberta nessa altura do seu corpo e o olhar voltado para o seu lado direito; durante a pausa depois de falar “primeiro”, P finalmente movimenta a mão esquerda, que durante toda a movimentação da mão direita esteve segurando a sua cintura, e aproxima ela do meio do peito, enquanto aproxima também a mão direita do meio do seu peito; quando P inicia a sua fala com a palavra “existem”, os dedos da sua mão esquerda seguram o dedo mindinho da sua mão direita que fica em evidência, com suas mãos ficando posicionadas desse jeito na altura do peito durante a pronúncia da frase “existem regras”, enquanto o olhar de P se volta para o seu lado esquerdo; quando P começa a falar “e as regras”, os dedos de sua mão esquerda seguem para segurar o dedo anelar de sua mão direita, ficando com as mãos nessa posição durante a pronúncia de “e as regras devem ser cumpridas”, com o olhar de P voltado para o seu lado esquerdo; ao falar “e respeitadas”, P movimenta novamente os dedos da mão esquerda para segurar o dedo médio de sua mão direita, enquanto mantém o olhar voltado para o seu lado esquerdo com toda essa movimentação ocorrendo na altura do peito de P; durante a pausa depois de falar “e respeitadas”, P movimenta a sua cabeça para o seu lado direito para olhar nessa direção, virando o seu corpo para o seu lado direito no momento que começa a falar “uma questão”, com a sua mão esquerda ainda segurando o seu dedo médio da mão direita na altura do peito, falando o nome de A5 quando o corpo está totalmente virado para o seu lado direito; P ainda segura o dedo médio da mão direita com os seus dedos da mão esquerda quando fala o nome de A1 com o seu corpo totalmente virado para o seu lado direito; ainda segurando o dedo médio da mão direita com os dedos da mão esquerda na altura do peito, P direciona o seu corpo e o olhar para o meio da sala quando diz “a sala aqui” e depois movimenta o corpo para o seu lado esquerdo quando diz “no momento que estamos dentro de sala não é pra brincar não”, balançando a cabeça de um lado para o outro ao falar “não” pela primeira vez e repete o movimento três vezes até dizer “não” pela segunda vez; ao falar “nem espaço temos”, as mãos de P se separam, mantendo-se na altura do peito, enquanto o dedo indicador da mão direita de P fica em evidência com os outros dedos da mão dobrados e se movimenta da esquerda para direita, com a mão esquerda de P ficando suspensa na altura do peito durante esse movimento da mão direita; ao falar “para estar correndo”, a mão direita de P com o dedo indicador em evidência se movimenta para frente de forma pontual quando P pronuncia “para” e depois se uni com a mão esquerda de P quando se pronuncia “estar correndo”, com os dedos das duas mãos se cruzando na altura do peito e P passando a olhar ao final da frase para o seu lado direito; as mãos de P continuam unidas com os dedos cruzados na altura do peito, quando P diz “não” balançando a cabeça do lado direito para o lado esquerdo de forma enfática e voltando a balançar a cabeça de forma mais discreta do lado direito

	para o meio ao falar “permito”, ficando com a cabeça naquela posição ao dizer “mais”; ao falar “que a turma do quarto ano”, as mãos de P iniciam unidas com os dedos cruzados na altura do peito, quando os dedos das duas mãos se descruzam e passam a se tocar através das pontas dos dedos no momento que P fala “quarto ano”, ainda mantendo as mãos na altura do peito e com o corpo de P se virando para o lado direito; quando P fala “fique brincando dentro de sala”, as mãos com os dedos se tocando através das pontas na altura do peito balançam quatro vezes para cima e para baixo durante a pronúncia de cada palavra da frase, com o último movimento durante a pronúncia do termo “de sala” fazendo os dedos das mãos de P voltarem a se cruzar na altura do peito; ao falar “que seja a última vez”, P permanece com os dedos das duas mãos cruzados na altura do peito enquanto fala “que seja”, porém, ao falar o “a” do trecho “a última vez”, os dedos de ambas as mãos voltam a se encostarem através das pontas rapidamente e as mãos de P balançam para cima e para baixo nessa posição quatro vezes durante a pronúncia de trecho “última vez parando pra chamar atenção”, com os movimentos acontecendo durante a pronúncia de “última vez”, “parando”, “chamar” e a última sílaba de “atenção”; quando P fala “de uma turma linda”, as mãos se tocando através das pontas dos dedos balançam mais uma vez para cima e para baixo durante a pronúncia do termo “de uma”, mas no momento em que P fala “turma linda”, suas mãos se movimentam com o dedo mindinho da mão direita de P ficando em destaque com os outros dedos dobrados, enquanto os dedos da mão esquerda ficam próximos do dedo mindinho da mão direita, segurando o dedo mindinho da mão direita quando P pronuncia “que eu tenho”; durante a pausa depois da última frase, P olha rapidamente para a mão e deixa em evidência o dedo anelar da mão direita, com os dedos da mão esquerda seguindo para segurar o dedo anelar da mão direita nos momentos iniciais em que P fala “de uma turma inteligente”, com o olhar de P se voltando para o seu lado esquerdo; quando P fala “de uma turma que respeita cada um dos seus colegas” de forma enfática, os dedos da mão esquerda seguem para segurar o dedo médio da mão direita durante toda a pronúncia da frase, porém, o olhar de P varia em determinado momento, com P olhando para o meio da sala na pronúncia de “cada um” e seguindo para olhar na direção de A6 do seu lado esquerdo, enquanto pronúncia “dos seus colegas”; ao falar “primeiro”, o olhar de P desvia de A6 e volta a encarar o meio da sala, enquanto a mão direita se movimenta para frente se soltando dos dedos da mão esquerda, deixando o dedo indicador da mão direita em evidência nesse movimento feito quando P fala “primeiro”; a mão esquerda de P fica parada na altura do peito, enquanto a mão direita de P durante a pausa depois da pronúncia de “primeiro” sobe até a altura do rosto e se movimenta para baixo quando P começa a falar “a turma não está sentada corretamente”, com a mão esquerda se movendo para segurar a mão direita na altura do peito durante a pronúncia do termo “sentada” e seguindo nessa posição até o fim da frase; ao falar “estão conversando”, P permanece segurando a sua mão direita com a mão esquerda na altura do peito, enquanto o seu olhar segue do centro da sala para o lado esquerdo; quando P fala “até com os pezinhos nas carteiras”, P está com o seu olhar direcionado para o lado esquerdo da sala e solta a mão direita ao movimentar a mão esquerda até a altura do rosto durante a pronúncia de “com os”, descendo a mão esquerda até a altura do peito ao falar “pezinhos” e voltando a segurar a mão direita com a mão esquerda quando fala “carteiras”; as mãos de P continuam unidas na altura do peito, enquanto P fala “as cadeiras es/” truncando a sua fala e P movimenta a mão esquerda de forma imediata ao falar “se organize” para A7, apontando na direção dele e recolhendo a mão esquerda para segurar a mão direita na altura do peito, quando termina de falar; ao falar “não estique sua farda, não, meu filho”, P permanece com as duas mãos unidas em seu peito com o olhar voltado para A7 e balança a cabeça de um lado para o outro duas vezes, quando pronuncia “sua farda”; quando P fala “que o próximo ano você pode vim com ela novamente”, a mão esquerda de P sai de perto do peito subindo e descendo duas vezes durante a pronúncia de “próximo ano”, mas logo volta a se recolher junto da mão direita no peito de P, permanecendo nessa posição durante o resto da frase, com o olhar de P voltado para A7 durante toda a frase))
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor

Durante esse turno de fala da professora transcrito no quadro 16, é evidente a fala instrutiva da docente sobre comportamentos adequados ao ambiente de sala de aula, pois em alguns momentos ela cita a necessidade de se sentar de forma correta (“PODEM SENTAR CORRETAMENTE TODO MUNDO...”) e fala sobre o fato da sala de aula não ser ambiente de brincar ou correr (“no momento que estamos dentro de sala não é pra brincar não... nem espaço temos para estar correndo...”). Durante o fim do seu turno de fala, a professora chega a corrigir diretamente a turma em relação a sua forma de sentar, pois os alunos estavam sentados de forma incorreta e ela os instrui a se sentar corretamente (“até com os pezinhos nas carteiras/ nas cadeiras es/ se organize...”). Mesmo sem ser uma orientação sobre um comportamento gestual específico, a professora chama a atenção dos alunos para a melhor forma do corpo dos discentes se portar dentro do contexto de sala de aula, pois, como é destacado pela própria docente em seu turno, “existem regras e as regras devem ser cumpridas e respeitadas”. No caso, a professora durante todo o seu turno busca instruir os alunos sobre como se comportar no ambiente de sala de aula durante o gênero aula, porém, as orientações da docente, como se pode ver no quadro 16, não se dirigem ao comportamento de fala dos alunos, mas aos aspectos cinésicos e expressão corporal deles naquele contexto.

Tal dado observado durante esse turno da docente direciona a atual exposição para a confirmação da hipótese da presente investigação, pois, mesmo sem o gênero aula ser o conteúdo trabalhado no decorrer daquela aula, a professora conversa com a turma e orienta os alunos sobre o comportamento adequado naquele contexto discursivo. Entretanto, o comportamento gestual da professora durante o seu turno de fala, que recorreu à dimensão ritmada para enfatizar trechos e palavras com movimentos das mãos para frente e para trás ou para cima e para baixo, apresentou um gesto muito comum na gestualidade da professora e dos alunos, que despertou o interesse sobre tal ocorrência. Durante os momentos iniciais do turno da docente, ela gesticulava na altura do peito com a sua mão fazendo movimentos para frente e para trás, quando em determinado momento em uma pausa de sua fala, ela ergue a mão acima da cabeça e volta a falar com os alunos, chamando a atenção deles, como se pode ver nas figuras no quadro 18.

Quadro 18 – Imagens da produção gestual de P durante a aula do dia 5

Ação representada	Imagem
<i>(“ao falar “e toda casa existe regras”, a mão direita de P volta a repetir o movimento para frente e para trás mais quatro vezes durante a pronuncia de cada palavra, enquanto o corpo de P se volta mais para o lado esquerdo [...])”</i>	
<i>(“mas durante a pausa a mão direita de P sobe a altura do rosto rapidamente e os dedos indicador e polegar que se encostavam, afastam-se e deixam a mão de P aberta ao alcançar novamente a altura acima da cabeça”)</i>	

Fonte: Elaborado pelo autor

No contexto de sala de aula, o gesto de erguer a mão acima da cabeça é usado para conseguir a atenção do interlocutor ou para pedir a palavra durante a interação, porém, normalmente esse gesto é executado pelos alunos e direcionado para a professora, mas nesse trecho é observado esse gesto sendo executado pela docente. Diante dessa ocorrência, apareceu um questionamento em relação ao surgimento do gesto de erguer a mão acima da cabeça por parte do aluno, pois: a instrução para a execução desse gesto nesse contexto partiu explicitamente da docente da turma ou o surgimento do gesto ocorreu através da observação dos alunos ao comportamento gestual da professora na interação com eles?

A especificidade do gesto de erguer a mão acima da cabeça no contexto de sala de aula é algo muito importante para a interação do gênero aula, pois é um gênero que

possui normalmente diversos interlocutores e o gesto de erguer a mão acima da cabeça auxilia na organização dos turnos de fala. Partindo disso, foi necessário observar as ocorrências dessa configuração gestual durante as outras aulas na intenção de buscar possíveis momentos de orientação docente em relação a essa produção gestual, que acabou levando a investigação novamente à aula *caleidoscópica* desenvolvida no dia 1.

Durante a aula comentada no início desse capítulo, foi falado que a temática principal era Jackson do Pandeiro e que a professora fez a leitura e interpretação de um texto sobre a vida do artista paraibano, porém, como toda aula *caleidoscópica*, a docente em determinados deslocava da temática central para contextualizar o conteúdo trabalhado. Como apontado anteriormente, o tópico central da aula não se relacionava com o desenvolvimento da oralidade, pois, mesmo contando com a expressão oral dos alunos durante os momentos de interpretação mediados pela professora, a aula trabalhava de forma central o eixo de leitura e interpretação textual, porém, durante uma pergunta interpretativa ocorreu um momento de instrução interessante. A professora estava revisando informações presentes no texto que era lido com a turma, quando falou sobre o fato de Jackson do Pandeiro ter caminhado com a família de Alagoa Grande até Campina Grande, então, perguntou aos alunos quem já tinha ido para Campina Grande, desencadeando no momento transcrito no quadro 19.

Quadro 19 – Transcrição de trecho da aula do dia 1

Turno	Enunciador	Produção de fala	Produção gestual
16	P	quem já foi em Campina Grande?	((P inclina o corpo ao lado da carteira de A3 para pegar algo, recuando a sua posição ereta no início da pergunta “quem já foi em Campina Grande?” com um caderno em mãos na frente do peito))
17	T	E:::U	((responde a turma para P, com quatro alunos captados pela câmera erguendo o braço acima da cabeça com a mão estirada; A2 gesticula para erguer a mão acima da cabeça com pressa, mas acaba levando ela ao cabelo e fica com ela sobre a cabeça sem estirar a mão; A4 ergue a mão acima da cabeça com o dedo indicador apontado para o alto))
18	P	quantas horas de viagem você faz?	((P inicia a sua fala com o corpo voltado para A3, enquanto abre o caderno de A3 com o olhar voltado para ele,

			erguendo rapidamente o olhar para o seu lado esquerdo ao terminar de falar a palavra “quantas” e voltando a olhar o caderno; folheia ele duas vezes e segura o caderno na frente de A3 completamente aberto, enquanto fala “você faz”, com o olhar voltado para A3 até o final da frase, quando ergue o olhar na direção do seu lado esquerdo novamente em silêncio; o olhar de P passa um tempo direcionado para o lado esquerdo, quando direciona o seu olhar para o seu lado direito olhando na direção de cadeiras próximas da parede sem produção vocal, enquanto a turma fala suas respostas de forma simultânea e divergente))
19	A4	NOVE... nove	((A4 estica o braço acima da cabeça, agora com a mão direita aberta, quando direciona o seu corpo inteiramente para P e fala de forma enfática “nove”, até que ergue a mão esquerda com o dedo indicador estirado repetindo “nove”))
20	T	(...)	((a turma começa a falar de forma simultânea e divergente, impossibilitando que se consiga escutar todas as falas de cada aluno que falava naquele momento, sendo compreendida a fala dos alunos que falavam mais alto))
21	P	psi:::u... LEVANTEM A MÃO PESSOAL porque ai eu escuto todo mundo	((P passa um tempo com o olhar voltado para o seu lado direito, até que usa o dedo indicador da mão direita para apontar na direção de um aluno, porém, pouco tempo depois desfaz o gesto de apontar erguendo rapidamente a mão direita na altura do rosto, levantando em seguida a mão esquerda acima da cabeça, enquanto a mão direita abaixa para a altura do tronco; o olhar de P se volta para o seu lado esquerdo ainda com a mão levantada e começa a falar; a mão esquerda levantada estava acima da cabeça, enquanto falava “psiu”, logo, ela falava com ênfase “levantem a mão pessoal” para a turma com a mão fazendo movimentos leves para frente e para trás, com o

			corpo virando lentamente para o lado direito da sala; quando fala “escuto”, P está com o seu olhar voltado para o seu lado direito e quanto termina de falar a frase, seu corpo está voltado para o lado direito, quando baixa a mão esquerda que estava levantada e aponta com a mesma mão na direção de A5 com o dedo indicador estirado))
22	T	(...)	((depois que P pede para os alunos levantarem a mão, três alunos captados pela câmera sentados próximo a parede levantam as mãos acima da cabeça, enquanto outros ainda permanecem na posição que estavam anteriormente))

Fonte: Elaborado pelo autor

Como é visto no quadro 19, durante a resposta dada pela turma a pergunta feita pela professora no turno 16, pelo fato da turma responder de forma uníssona (turno 17), a ampliação da professora sobre a temática pôde prosseguir, com alguns alunos usando o recurso de erguer a mão acima da cabeça para enfatizar a sua resposta. No entanto, a resposta da turma a pergunta feita durante o turno 18 ocorreu de forma simultânea e divergente, como se pode ver no turno 19, e a professora seguiu para um breve momento instrutivo ao pedir que os alunos levantassem a mão para que ela pudesse organizar os turnos de fala.

Não é possível afirmar que o gesto de erguer a mão acima da cabeça partiu de instruções da docente acompanhada pela pesquisa, pois a presente investigação acompanhou uma turma de quarto ano de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, logo, os alunos tinham experiências com o gênero aula a cerca de três anos, caso se considere exclusivamente o Ensino Fundamental. Além disso, o gesto de levantar a mão acima da cabeça não surge a partir do momento em que a professora instrui oralmente os alunos a levantarem a mão durante o turno 21, pois durante o turno 17 alguns alunos executam esse gesto, como se pode ver no quadro 19 (“responde a turma para P, com quatro alunos captados pela câmera erguendo o braço acima da cabeça com a mão estirada”). No entanto, a interação observada no quadro 19 pode não ser o primeiro momento de instrução sobre essa configuração gestual para os alunos, porém, trata-se de um momento de instrução de comportamento oral durante o gênero aula, pois em um

momento de “impasse interativo”, porque os alunos falavam junto de forma divergente, a docente orientou o uso do gesto para organizar os turnos de fala.

Como dito anteriormente, o gesto de levantar a mão acima da cabeça é comum no contexto de sala de aula e usado normalmente pelos alunos para pedir o turno de fala ou chamar a atenção do docente para que se aproxime, tornando essa gesticulação uma ferramenta comum na organização dos turnos de fala. Considerando as dimensões gestuais (MCNEILL; LEVY, 1993; MCNEILL, 2006), essa produção gestual usufrui da dimensão dêitica por servir como “um apontar para o próprio enunciador do gesto”, pois quando no contexto de aula um aluno ergue a mão acima da cabeça, ele busca se colocar em evidência para o docente. Por ser uma prática gestual intrínseca ao gênero aula, pois essa gesticulação não surgiu exclusivamente no *corpus* da pesquisa, o gesto de levantar o braço é a evidência mais explícita da presença da matriz gesto-fala em meio à dinâmica de expressão oral de uma sala de aula, além de ser a produção gestual usada pela docente para orientar os alunos nos dados da atual investigação.

O enunciado do turno 21 possui um caráter tão didático em relação ao comportamento oral no contexto do gênero aula, que a professora executa o gesto de erguer a mão acima da cabeça antes de falar com os alunos, até que pede para eles levantarem a mão e explica a finalidade daquela produção gestual, com sua mão ainda erguida próxima a cabeça. Esse enunciado da docente possui eficácia imediata com os alunos da turma, pois três alunos captados pela câmera erguem a mão acima da cabeça depois do turno de fala da professora, como é descrito durante o turno 22 e pode ser observado no quadro 20 com as imagens de ambos os turnos.

Quadro 20 – Imagens do gesto de erguer a mão acima da cabeça.

Ação representada	Imagem
Turno 21 <i>(“a mão esquerda levantada estava acima da cabeça, enquanto falava “psiu”, logo, ela falava com ênfase “levantem a mão pessoal” para a turma com a mão fazendo movimentos leves para frente e para trás”)</i>	
Turno 22 <i>(“depois que P pede para os alunos levantarem a mão, três alunos captados pela câmera sentados próximo a parede levantam as mãos acima da cabeça”)</i>	

Fonte: Elaborado pelo autor

Depois desse momento, a professora permite que um dos alunos captados pela câmera que levantou a mão responda a pergunta feita no turno 18, seguido de outro aluno que estava com a mão levantada e prossegue dando o turno de fala para os alunos que estavam levantando a mão e seguindo o processo de *exposição de perspectiva* dos alunos, como foi comentado e debatido durante o primeiro tópico desse capítulo. Com essa cena em específico, fica claro que o gênero oral aula possui um elemento gestual imprescindível para o desenvolvimento da interação nesse contexto, pois, durante o “entrave interativo” de muitos alunos falarem ao mesmo tempo, a solução encontrada foi o uso de uma produção gestual cristalizada nesse contexto para organizar os turnos de fala. No caso, essa cena só reforça o conceito de matriz gesto-fala, pois o caminho encontrado para solucionar um impasse causado pela produção vocal simultânea no

contexto de sala de aula foi o uso de um gesto, permitindo que a fluidez da interação fosse retomada com a docente organizando os turnos de fala.

Diante desses aspectos multimodais debatidos durante o presente tópico através dessas duas cenas apresentadas, é possível apontar a confirmação da hipótese da presente pesquisa, pois, mesmo sem as aulas coletadas terem trabalhado o eixo de oralidade de forma central, o presente estudo conseguiu observar o desenvolvimento de noções multimodais referente à interação oral dentro do gênero aula. Como apontado no quadro 5 durante o segundo capítulo para justificar a permanência dos objetivos da atual investigação, a Base Nacional Comum Curricular coloca como objetivo da oralidade dos alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais o desenvolvimento das “características da conversação espontânea” e a “escuta atenta”. Dentro desses dois objetos de conhecimento, o documento propõe o respeito aos turnos de fala e o desenvolvimento da escuta crítica por parte do aluno, logo, os aspectos observados durante essa última cena conseguem contemplar ambos os objetos de conhecimento, pois ao respeitar a organização de turnos de fala proposta pela professora, os alunos demonstram estar se apropriando desses objetos de conhecimento.

No caso da primeira cena analisada, a docente expõe um aspecto do comportamento corporal-cinésico adequado para o gênero aula, instruindo e corrigindo os alunos em determinados comportamentos durante o momento da gravação da aula. Esse momento de instrução docente também é um momento de construção da oralidade, pois, como visto durante o primeiro capítulo, a Base Nacional Comum Curricular também orienta o trabalho de oralidade se voltar para a postura e a expressão corporal. Com esses fatos expostos até o momento, pode-se dizer que a gestualidade está presente durante o desenvolvimento da oralidade na turma acompanhada, pois, mesmo sem ter sido gravada uma aula voltada para o desenvolvimento desse eixo linguístico, aspectos multimodais da oralidade foram desenvolvidos indiretamente pela professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou lidar com a complexidade teórico-metodológica das interações multimodais de uma sala de aula e os seus benefícios para esse ambiente, observando o seu contexto discursivo, enunciativo e multimodal durante a construção do diálogo de aprendizagem entre a professora e os alunos. Pensando em uma investigação multimodal em sala de aula, intencionou-se contemplar o máximo de fatores influenciadores desse espaço de aprendizagem, lidando com o gênero aula, através de Marcuschi (2008), pensando nos enunciados produzidos em diálogos de aprendizagem, através de Alrø e Skovsmose (2010), e investigando as produções gestuais, através dos teóricos do campo da multimodalidade (MCNEILL, 1985; MCNEILL; LEVY, 1993; MCNEILL, 2000; MCNEILL, 2006; KENDON, 2000).

Diante desse universo teórico, foi elaborado um caminho metodológico para se investigar sistematicamente os enunciados multimodais produzido em contexto de sala de aula, buscando encarar de forma analítica as produções gestuo-vocal presentes nesse ambiente, além de se observar o gênero de aula e como ele pode interferir nas interações desse ambiente. Pela pouca diversidade de formatos de aula expositiva alcançada durante a coleta de dados, o estudo acabou lidando de forma direta e aprofundada com as aulas *socráticas*, porém, ainda foi possível se ter um vislumbre sobre a organização das aulas *caleidoscópica* (com elas fornecendo um principal dado para a confirmação da hipótese da presente pesquisa).

Sobre o diálogo de aprendizagem dentro dos formatos de aula expositivas encontrados nos dados da pesquisa, foi possível identificar momentos recorrentes de *exposição de perspectiva* por meio da docente e dos alunos durante o formato de aula *socrático*, como se pôde observar na análise. Também se identificou nesse formato de aula momentos de *contestação de perspectiva* e *tentativas de aproximação*, pois a diversidade de perspectivas na construção do diálogo de aprendizagem levava a aula para esses momentos de impasses interativos entre a docente e a turma. No formato de aula *caleidoscópico*, conseguiu-se observar a forte presença de *exposição de perspectiva* por parte dos alunos, pois a professora interagiu por meio de perguntas motivadoras subjetivas para os alunos na intenção de contextualizar o tópico central e ampliar o debate sobre conteúdo abordado.

Sobre a matriz gesto-fala e o seu funcionamento dentro do contexto de sala de aula de língua materna, foi possível observar dois pontos de vista da matriz multimodal em execução durante a presente investigação: 1) pôde-se ter um olhar sistemático e crítico das produções gestuo-vocais nos diálogos de aprendizagem e 2) se teve um olhar mais amplo sobre o aspecto gestual dentro do gênero aula. Essas duas perspectivas de observação aderida pela pesquisa foram importantes para se obter uma visão mais abrangente da matriz multimodal e da gestualidade nesse ambiente, pois ao mesmo tempo em que foi investigada a presença do gesto dentro dos enunciados produzidos, também foi investigada a relação de ocorrências gestuais com o gênero aula.

Dentro da primeira perspectiva de observação da matriz gesto-fala em execução, foi possível detectar a forte presença do gesto nos enunciados docente, com a análise permitindo que fossem identificadas algumas nuances gestuais, como: a cooperação gesto-fala para a delimitação de interlocutores, a presença de gestos preenchedores e o fato do direcionamento gestual causar mais compreensão do enunciado. No caso da segunda perspectiva de observação da matriz multimodal em ambiente de aprendizagem, foi possível identificar durante a análise de dados a integração que o gesto possui com o gênero aula e como a instrução sobre aspectos multimodais ocorrem de forma explícita e sutil, fornecendo para os alunos noções de expressão corporal, postura e gestualidade.

Com essas respostas obtidas pela presente investigação, o atual estudo cumpre o seu objetivo de investigar e debater sobre a matriz gesto-fala em ambiente de aprendizagem, porém, deixa margem para futuras pesquisas sobre o ambiente de sala de aula que é tão pouco investigado sob a perspectiva multimodal. Como comentado anteriormente, a pouca diversidade de formatos de aula do *corpus* coletado não permitiu uma visualização comparativa das ocorrências gestuais e do funcionamento da matriz gesto-fala em formatos de aula expositiva distintos. A presente pesquisa não conseguiu ir além de observar o funcionamento da matriz multimodal dentro do formato de aula *socrático*, conseguindo ter uma visão parcial de uma aula *caleidoscópica* e sem possuir nenhuma referência de uma aula *ortodoxa* entre os dados. Essa limitação do presente estudo pode ser caminho para futuras pesquisas seguindo a mesma perspectiva, permitindo que o universo gestual do gênero aula possa ser observado com mais profundidade em sua nuance discursiva.

Outra nuance a ser observada em possíveis estudos futuros que não foi contemplada pela presente investigação em sua totalidade é a variedade de campos de conhecimento e eixos temáticos, podendo se investigar a matriz multimodal dentro do próprio ensino de língua materna ao abordar outros eixos linguísticos, como o eixo da leitura, produção textual escrita ou ensino de gramática. É possível também sair do ensino de língua materna e observar outros universos gestuais dentro da sala de aula, como investigar outras disciplinas escolares e tentar observar elas de forma comparativa, pois o presente estudo conseguiu observar a presença da matriz gesto-fala em sala de aula, porém, ainda é necessário mapear a gestualidade nesses outros contextos.

De toda forma, a presente pesquisa espera ter oferecido contribuições para os estudos sobre ensino de oralidade e as pesquisas em multimodalidade em contexto de ensino-aprendizagem, além de ter a expectativa de oferecer um caminho investigativo para se pesquisar a multimodalidade em contexto de sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABNER, Natasha; COOPERRIDER, Kensy; GOLDIN-MEADOW Susan. *Gesture for Linguists: A Handy Primer*, 2015. Acesso em: 14 de Dezembro de 2018.. Disponível em: <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/voices.uchicago.edu/dist/c/1286/files/2018/09/Gesture-for-linguists-A-handy-primer-1qge0ti.pdf> >

ALMEIDA, Andressa Toscano Moura de Caldas Barros de. *A matriz gesto-fala em narrativas multimodais infantis*, 2018. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ALRØ, Helle; SKOVSMOSE, Ole. *Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ALVES, Maria de Fatima. *Interação e Cognição em sala de aula*, 2005. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

ANDRADE, Cassio Kennedy de Sa. *Linguagem e autismo: a multimodalidade no contexto escolar*, 2017. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

AFONSO, Maria Aparecida Valentim. *Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC) na Paraíba: teoria, prática e reflexão em relatos de professores*, 2018. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ÁVILA NÓBREGA, Paulo Vinícius; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. *Envelope Multimodal em Aquisição da Linguagem: Momento do surgimento e pontos de mudança*. In: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FARIA, Evangelina Maria Brito de. (org.) *Cenas em aquisição da linguagem: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. pág. 11-43.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, [1929], 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Maria Elisabeth Gomes. *O ensino da leitura no 1º ano do ensino fundamental: um olhar para o livro didático ápis*, 2018. Dissertação (Mestrado em Lingüística)– Instituição de Ensino: Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo.

BARROS, Andressa Toscano Moura de Caldas; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. *Prosódia e gesto: caracterizando a matriz multimodal nas interações adulto-criança*. In: CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. M. B. de (Orgs.) *Cenas em aquisição da linguagem. Multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade*. 1 ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. pág. 45-64.

BRANDAO, Soraya Maria Barros de Almeida. *Gestos e falas no gênero histórias infantis*, 2015. Tese (Doutorado em Linguística)– Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º E 3º Anos) do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2018.

CARDILI, Wuendy Fernanda. *A palavra do outro ouvida e respondida: uma compreensão sobre a atividade de recontar histórias na séries iniciais*, 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CAVALCANTE, M. C. B., *A matriz gesto-fala em aquisição da linguagem: observando o diálogo em manhês*. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 2009, João Pessoa. Anais da ABRALIN 40 anos. João Pessoa: Idéia, 2009. v. 1. p. 2425-2434.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; BARROS, Andressa Toscano Moura de Caldas; ÁVILA NÓBREGA, Paulo Vinícius; SILVA, Paula Michely Soares da. *Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil*. *Revista Estudos Linguísticos*,

São Paulo, v. 45, n. 2, p. 411-423 nov de 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21165/el.v45i2.984>

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. *Perspectiva multimodal da aquisição da linguagem*. In: MOTA, M. B.; NAME, C. (Orgs.) *Interface, linguagem e cognição : contribuições da Psicolinguística*. 1 ed. Florianópolis: Copiart, 2019. pág. 67- 88.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. *O oral como texto: como construir um objeto de ensino*. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (org). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. pág. 125-155.

FELIPPE, Andrea do Prado. *A importância da formação psico(linguística) do professor alfabetizador para a obtenção de bons resultados na alfabetização*, 2015. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FLEVARES, L.M., & PERRY, M. *How many do you see? The use of nonspoken representations in first-grade mathematics lessons*. Journal of Educational Psychology, 93, 330–345, 2001.

FONTE, Renata Fonseca Lima da; COSTA, Naftaly de Queiroz da. *Fluência/disfluência na gesticulação e na fala de sujeitos com gagueira*. *Revista Prolíngua*, João Pessoa, Volume 12 - Número 1, p. 17-26 mar/ago de 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-9979.2017v12n1.36628>

GONCALVES, Augusto Garcia. *Processos de alfabetização e letramento na educação escolar indígena Baniwa e Koripako*, 2018. Dissertação(Mestrado em Lingüística) – Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília.

GOLDIN-MEADOW, Susan; COOK, Susan Wagner; MITCHELL, Zachary A. *Gesturing Gives Children New Ideas About Math*, 2009. In: Psychol Sci. 2009 Mar; 20(3): 267–272.

KENDON, Adam. *Language and gesture: unity or duality?* In: McNEILL, David (ed.) *Language and gesture*. Cambridge University Press, 2000, pág. 47-63.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração*. In: PRETI, D.. *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2008. p. 45-83.

MARIA, Maira De Sousa Emerick de. *Um olhar para a formação continuada: o encontro de diferentes vozes no próletramento alfabetização e linguagem em Santa Catarina*, 2015. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MARTINS, Laiana Abdala. *Continuidade da formação na formação continuada: um estudo sobre programas federais no campo da alfabetização*, 2017. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituição de Ensino: Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis.

MCNEILL, D.; LEVY, E.. *Conceptual representations in language activity and gesture*. In R. Jarvella; W. Klein (Eds.), *Speech, place, and action: Studies in deixis and related topics*. Chichester, England: Wiley, 1982. pág. 271-295

MCNEILL, David. *So you think gestures are nonverbal?* In: *Psychological Review*, v. 92, n. 3, p. 350-371, 1985.

MCNEILL, David; LEVY, Elena T. *Cohesion and Gesture*, 1993. In: *Discourse Processes*. 1993. Oct; 16: 363-386.

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

MCNEILL, David. *Gesture: A psycholinguistic approach*, 2006. Acesso em: 04 de Dezembro de 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/239533349_GESTURE_A_PSYCHOLINGUISTIC_APPROACH_1

MELO, Gloria Maria Leita de Souza. *Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem*, 2015. Tese (Doutorado em Lingüística)– Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

MELO, Ediclecia Sousa de. *Gestos emblemáticos produzidos por duas crianças com síndrome de down na terapia fonoaudiológica*, 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

MORAIS, Elyzama Thamirys Araujo. *A formação da categoria de outro como semelhante na linguagem infantil: processos de interações em sala de aula*, 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística)– Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGENS, Graciela H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NÓBREGA, Paulo Vinícius Ávila. *O sistema de referência multimodal de crianças com síndrome de Down em engajamento conjunto*, 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

PIRES, Thereza Sophia Jácome. *Letramento multimodal de uma criança surda com implante coclear*, 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

PRETTI, Dino. *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas, 1999.

SANTOS, Cícero Gabriel dos. *A concepção do processo de reescrita do aluno a partir das práticas de sala de aula no 3º ano do ciclo da alfabetização*, 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. In: Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf> > Acesso em: 23 de Junho de 2021.

SCHNEUWLY, Bernard. *Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino de linguagem oral*. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. pág. 109-124.

SILVA, Paula Michely Soares da. *Gestos e produção verbal: a fluência multimodal em aquisição da linguagem*, 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SINGER, M.A., & GOLDIN-MEADOW, S. *Children learn when their teacher's gestures and speech differ*. Psychological Science, 16, 85–89, 2005.

SOUSA, Danielle Vanessa Costa. *Reflexões sobre o ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes no contexto de escolas regulares inclusivas*, 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TOMASELLO, Michael. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WAKEFIELD E., NOVACK M.A., CONGDON E.L., FRANCONERI S., GOLDIN-MEADOW S. *Gesture helps learners learn, but not merely by guiding their visual attention*, 2018. Acesso em: 14 de Dezembro de 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/desc.12664>>

WOLFF, Clarice Lehen. *Descobrendo as rimas em poemas: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência fonológica e suas relações com os demais níveis de consciência linguística durante o processo de alfabetização*, 2015. Tese (Doutorado em Linguística e Letras) – Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre.

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O FUNCIONAMENTO DA MATRIZ GESTO-FALA EM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR MULTIMODAL SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA EM UMA SALA DE QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Pesquisador: ERIGLAUBER EDIVIRGENS OLIVEIRA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 23063319.4.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.667.653

Apresentação do Projeto:

tema complexo e desafiador

Objetivo da Pesquisa:

coerente ao projeto proposto

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

inerentes a pesquisa dessa natureza

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

sugiro atenção a metodologia para garantia de resultados otimizadores

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigências institucionais

Recomendações:

atenção aos passos da pesquisa

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nenhuma

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim,

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 3.667.653

informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1428494.pdf	20/09/2019 02:37:31		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	20/09/2019 02:36:25	ERIGLAUBER EDIVIRGENS OLIVEIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Declaracao_de_Projeto.pdf	20/09/2019 02:35:57	ERIGLAUBER EDIVIRGENS OLIVEIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_Anuencia.pdf	20/09/2019 02:34:53	ERIGLAUBER EDIVIRGENS OLIVEIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_Vinculo_Orientadora.pdf	20/09/2019 02:33:08	ERIGLAUBER EDIVIRGENS OLIVEIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_Vinculo_Orientando.pdf	20/09/2019 02:32:47	ERIGLAUBER EDIVIRGENS OLIVEIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professora.doc	20/09/2019 02:29:30	ERIGLAUBER EDIVIRGENS OLIVEIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais.doc	20/09/2019 02:29:13	ERIGLAUBER EDIVIRGENS OLIVEIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.docx	20/09/2019 02:28:06	ERIGLAUBER EDIVIRGENS OLIVEIRA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.667.653

JOAO PESSOA, 29 de Outubro de 2019

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br