

O professor também gesticula: analisando a atividade docente de estagiários de FLE a partir do conceito de gesto pedagógico

The teacher also gesticulates: analyzing the teaching activity of FLE student teachers based on the pedagogical gesture concept

El profesor también gesticula: analizando la actividad docente de aprendices de FLE desde el concepto de gesto pedagógico

Wescley Batista Lopes

 <https://orcid.org/0000-0002-9027-1087>

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Rozania Maria Alves de Moraes

 <https://orcid.org/0000-0002-3104-8272>

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

### Resumo

Neste artigo, temos o objetivo de realizar uma análise verbo-gestual da atividade docente, investigando o papel do gesto pedagógico na prática de professores estagiários de francês como língua estrangeira (FLE). Os sujeitos do estudo – que, neste trabalho, receberam os nomes fictícios de Joana e Sandro – participaram do processo dialógico e reflexivo da autoconfrontação. Para esta pesquisa, tomamos como *corpus* de análise alguns frames da atividade inicial (aulas) desses sujeitos e o discurso que eles produziram sobre sua prática (atividade sobre atividade) durante as etapas que compõem o quadro adotado. Em nossos resultados, concluímos que, de fato, o corpo do professor é um importante instrumento de sua atividade, e os gestos produzidos auxiliam esses profissionais a realizarem o seu trabalho, especialmente em situações em que a tradução é evitada.

**Palavras-chave:** gesto pedagógico, autoconfrontação, análise da atividade.

### Abstract

In this article, we aim to carry out a verbal and gestural analysis of the teaching activity, investigating the role of pedagogical gestures in the practice of trainee teachers of French as a Foreign Language (FLE). The subjects - who have been given the fictitious names of Joana and Sandro - took part in the dialogical and reflective process of self-confrontation. For this research, we used a corpus of analysis consisting of some frames from the initial activity (classes) of these subjects and the discourse they produced about their practice (activity about activity) during the stages that comprise the adopted framework. In our results, we concluded that the teacher's body is, in fact, an important instrument of their activity, and the gestures produced do help these professionals carry out their work, especially in situations where translation is avoided.

**Keywords:** pedagogical gesture, self-confrontation, activity analysis.

### Resumen

En este artículo, tenemos el objetivo de realizar un análisis verbal y gestual de la actividad docente, investigando el papel del gesto pedagógico en la práctica de profesores aprendices de francés como lengua extranjera (FLE). Los sujetos del estudio - que, en este trabajo, recibieron los nombres ficticios de Joana y Sandro - participaron del proceso dialógico y reflexivo de la autoconfrontación. Para esta pesquisa, elegimos como corpus de análisis algunos marcos de la actividad inicial (clases) de esos sujetos y el discurso que ellos produjeron acerca de su práctica (actividad sobre actividad) durante las etapas que componen el cuadro

adoptado. En nuestros resultados, concluimos que, en realidad, el cuerpo del profesor es un importante instrumento de su actividad, y los gestos producidos auxilian esos profesionales a realizar su trabajo, especialmente, en situaciones en que se evita la traducción.

**Palabras clave:** gesto pedagógico, autoconfrontación, análisis de la actividad.

## Introdução

No século passado, o trabalho, em seu aspecto laboral, ganhou um novo *status* e avançou como objeto de investigação, tornando-se um tema de interesse das Ciências Humanas, especialmente da Psicologia, da Antropologia e da Linguística Aplicada (LA). As discussões sobre a análise da atividade, principalmente voltadas para o trabalho do professor, fortaleceram-se na Europa e, fundamentadas nos trabalhos de Vigotski, Bakhtin e de outros pensadores, oportunizaram o surgimento de métodos indiretos de investigação, como é o caso da autoconfrontação<sup>1</sup>. Trata-se de um quadro teórico-metodológico de análise de situações de trabalho que se baseia na filmagem da atividade inicial de profissionais. Fundamentado na teoria do desenvolvimento de Vigotski e na teoria bakhtiniana da linguagem, o quadro visa, por meio de suas fases simples e cruzada, instaurar um processo dialógico e reflexivo entre os trabalhadores e a atividade realizada, por meio da linguagem.

No Brasil, essas discussões chegaram um pouco mais tarde, no início dos anos 2000. Souza-e-Silva (2004) aponta que havia em nosso país um diálogo entre a Linguística e outras disciplinas; todavia, o mesmo não poderia ser dito da Ergonomia da Atividade. Segundo a autora, a inexistência de uma abordagem ergonômica relacionada à LA refletia-se em pesquisas que não valorizavam suficientemente o papel das prescrições na atividade docente, ou seja, dos aspectos normativos que regem diariamente o trabalho do professor.

Atualmente, vemos que essa realidade mudou significativamente e observamos um expressivo aumento de grupos de estudos ou de pesquisa centrados na análise da atividade dos profissionais da educação que, recepcionados pela LA, têm ressignificado o trabalho do professor por meio de pesquisas que tomam como objeto de investigação a atividade dos profissionais, bem como o discurso desses professores sobre a sua atividade. Ampliando a atual compreensão do trabalho do professor, esses grupos investigam, por exemplo, as

---

<sup>1</sup> Para uma compreensão mais aprofundada, recomendamos a consulta de Vieira e Faïta (2003) e Faïta (2021).

crenças, os afetos, o desenvolvimento dos docentes, os gestos profissionais e, mais recentemente, os gestos pedagógicos<sup>2</sup> por eles adotados.

Esses estudos encontraram na filosofia da linguagem de Bakhtin e do Círculo<sup>3</sup> um caminho para explorar o enunciado do professor sobre o seu trabalho (atividade sobre a atividade), buscando não apenas o desenvolvimento do profissional, mas também das próprias situações que compõem o trabalho. Nessa linha de pensamento, percebemos que alguns pesquisadores – apoiados em uma compreensão multimodal do enunciado e, por consequência, da comunicação humana – se interessaram, ainda que de forma pouco difundida, mas bastante promissora, em refletir sobre as potencialidades semióticas do corpo e dos gestos dos professores, isto é, em investigar a função desses elementos na atividade docente. No entanto, também há de se dizer que esses trabalhos esbarram no pouco (ou nenhum) diálogo estabelecido entre a LA e os Estudos da Gestualidade – disciplina que se dedica a refletir sobre a função dos gestos coverbais (aqueles movimentos que acompanham a fala) em nossa comunicação.

Com base no exposto, decidimos desenvolver uma pesquisa que tem por objetivo realizar uma análise verbo-gestual da atividade docente, investigando o papel do gesto pedagógico na prática de professores estagiários de francês como língua estrangeira (FLE). O nosso estudo, que se estabelece na interseção entre a LA (ciência em que estamos situados), a análise da atividade (CLOT, 2010; CLOT; FAÏTA, 2016), os Estudos da Gestualidade (TELLIER, 2006, 2008; COSNIER, 1982) e a filosofia da linguagem de Bakhtin e do Círculo (BAKHTIN, 2011, 2015; VOLÓCHINOV, 2018, 2018; BRAIT, 2013), contou com a colaboração de quatro professores de um centro de idiomas, vinculado ao curso de Letras de uma universidade no estado do Ceará. Os referidos sujeitos (também denominados de protagonistas<sup>4</sup> da atividade) participaram do processo dialógico e reflexivo da autoconfrontação (VIEIRA; FAÏTA, 2003; FAÏTA, 2021). Compreendemos que, com

<sup>2</sup> Ao longo da história humana, diversas áreas do conhecimento, como a antropologia, a psicologia e as artes, têm se interessado em investigar o gesto, tornando esse termo atualmente polissêmico. Cabe destacar que, nesta pesquisa, nos interessamos pelo gesto pedagógico, conforme definido nos Estudos da Gestualidade (TELLIER, 2006, 2008), ou seja, o conjunto de gestos (coverbais, mímicos e expressões faciais) produzidos por professores no contexto da sala de aula, os quais, baseados nas funções de informar, gerir (animar) e/ou avaliar, auxiliam na realização de sua atividade docente (LOPES, 2023).

<sup>3</sup> Entre os anos de 1919 e 1929, Bakhtin fez parte de um grupo de intelectuais constituído por pessoas de diversas formações, interesses e atuações profissionais. Comumente, emprega-se o termo "Círculo de Bakhtin" para designar esse grupo, pois além de Bakhtin, as formulações teóricas e as obras resultantes das reflexões deste grupo também foram assinadas por outros autores, tal como Volóchinov, na obra "Marxismo e Filosofia da Linguagem" (2018).

<sup>4</sup> Na tradição dos estudos em análise da atividade, os sujeitos envolvidos no processo de autoconfrontação são denominados de protagonistas.

esta investigação, poderemos ampliar as atuais discussões sobre o papel dos gestos dos professores de línguas estrangeiras (LE), estabelecer um novo ponto de diálogo entre a LA e os Estudos da Gestualidade, além de contribuir para as investigações em análise da atividade.

Com o intuito de alcançar nosso objetivo, decidimos estruturar o presente artigo, além desta introdução, em seis outras partes. Inicialmente, discutimos alguns aspectos importantes da filosofia da linguagem proposta por Bakhtin e pelo Círculo, explorando como o conceito de enunciado desenvolvido por esses autores nos permite compreender a dimensão verbal e visual da linguagem. Posteriormente, refletimos sobre os Estudos da Gestualidade, discutimos o seu atual *status* na pesquisa acadêmica nacional e exploramos a possibilidade de estabelecer um diálogo com a LA. Em seguida, inspirados pelas discussões anteriores, introduzimos o conceito de gesto pedagógico adotado nesta pesquisa. Na sequência, detalhamos a metodologia utilizada neste estudo, que se sustenta no quadro metodológico da autoconfrontação. Em seguida, apresentamos nossas análises, que seguem a perspectiva discursiva e dialógica de Bakhtin e do Círculo; e, por fim, nossas considerações finais para este artigo. Apresentamos, a seguir, a nossa primeira seção.

## 1 A arquitetônica da linguagem de Bakhtin e do Círculo: o enunciado como centro do dialogismo

No campo de pesquisas sobre linguagem e o trabalho, a teoria dialógica de Bakhtin e do Círculo é frequentemente referendada pelos analistas da atividade, tanto para discutir questões relacionadas ao coletivo de trabalho e ao gênero profissional<sup>5</sup>, quanto para refletir sobre os processos dialógicos e reflexivos instaurados em situações de autoconfrontação. De acordo com Vieira e Faïta (2003, p. 29), esse enfoque considera “[...] o enunciado concreto [discurso] como a base material das análises de situações, atos e pensamentos humanos [...] as relações dialógicas, situadas na fronteira entre discurso e atividade”.

Segundo Brait (2014), ninguém pode afirmar que Bakhtin e o Círculo tenham proposto formalmente uma teoria analítica do discurso, organizada e estruturada, tal como podemos encontrar, por exemplo, na Análise do discurso Francesa. Contudo, com base nos inúmeros textos de Bakhtin e do Círculo, estudiosos como Brait (2013, 2014) e Sobral e

---

<sup>5</sup> Como gênero profissional, entendemos, à luz de Clot (2010), como aquilo que os trabalhadores de um determinado meio profissional realizam, reconhecem, sabem que devem fazer sem que lhes seja necessário explicar a cada vez que a tarefa se apresente a eles.

Giacomelli (2016) propuseram aquilo que, atualmente, denominamos de Análise Dialógica do Discurso (ADD).

Bakhtin e o Círculo deixaram pistas importantes sobre como devemos conceber a linguagem e como podemos analisar as relações que estabelecemos por meio dela. Para investigar o enunciado – objeto de seu interesse –, Bakhtin (2015) afirma que a sua análise não se insere na Linguística – no sentido rigoroso do termo –, mas na Metalinguística (ou conforme a designação de outros pesquisadores como Todorov (1981), Translinguística) “subentendo-a como um estudo [...] daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística” (BAKHTIN, 2015, p. 207). O autor esclarece que a Linguística e a Metalinguística estudam o mesmo objeto – o discurso –, mas o fazem de modos diferentes, pois, embora as relações dialógicas pertençam ao campo do discurso, essas “[...] não pertencem a um campo puramente linguístico de seu estado. As relações dialógicas (inclusive as relações dialógicas do falante com a sua própria fala) são objeto da metalinguística” (BAKHTIN, 2015, p. 209).

As relações dialógicas descritas por Bakhtin são extralinguísticas<sup>6</sup> e se situam no campo do discurso e, por isso, devem ser investigadas pela Metalinguística. Contudo, é evidente que Bakhtin não ignora os elementos linguísticos do discurso, pois, sem eles, a comunicação seria impossível. O autor afirma que “as relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que *por si mesmas* carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornando-se enunciados [...]” (BAKHTIN, 2015, p. 209). A esse respeito, Sobral e Giacomelli (2016, p. 1079) esclarecem que o enunciado (e não a frase) é a verdadeira unidade de interesse da ADD, pois “as palavras que usamos não são aquelas que vêm do dicionário, mas sim palavras que aprendemos a usar ao interagir com outras pessoas, de nossos pais a tantas outras pessoas que encontramos na vida”.

Vemos que o enunciado é compreendido na teoria de Bakhtin e do Círculo como a unidade real da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011), nesse sentido, sendo os enunciados integrais o lugar de manifestação das relações dialógicas, pois cada enunciado é, antes de tudo, um pequeno elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados;

---

<sup>6</sup> Conforme Bakhtin (2015, p. 209), “Assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. [...] Mas a linguística estuda a ‘linguagem’ propriamente dita com sua lógica específica na sua *generalidade*, como algo que *torna possível* a comunicação dialógica, pois ela abstrai consequentemente as relações propriamente dialógicas”.

isto é, ele representa “[...] um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2011, p. 289). Ainda segundo o autor,

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonância de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Brait (2009, 2013) tem defendido uma dimensão verbo-visual do enunciado. A autora esclarece que, “a possibilidade de leitura de um enunciado verbo-visual advém de sugestões do pensamento bakhtiniano para o estudo da linguagem, dos discursos que constituem e atravessam qualquer enunciação” (BRAIT, 2009, p. 145). Concordamos com a autora quando afirma que, na comunicação humana, tanto a linguagem verbal como a linguagem visual – que, neste trabalho, interpretamos como os gestos – desempenham papel constitutivo na produção de sentidos e, por isso, não podem ser separadas, pois corremos o risco de “[...] amputar uma parte do plano de expressão e, consequentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente” (BRAIT, 2013, p. 44). Para aqueles que se fundamentam nos estudos de Bakhtin e do Círculo, é imperativo reafirmar o entendimento de que os estudos deixados por esses autores constituem, de fato, uma proposta para uma *teoria da linguagem em geral*, e não apenas para uma teoria da linguagem verbal, seja ela oral ou escrita. Como lembra Brait (2013, p. 45), “[...] em todos os trabalhos do Círculo em que a ideia de uma teoria da linguagem ampla, e não exclusivamente vinculada ao linguístico, é indiciada, é o visual, e não o verbo-visual, que é sugerido objeto passível de leitura e interpretação”.

Volóchinov (2019) também aponta para uma percepção verbo-visual da linguagem. Ao refletir sobre a importância da linguagem na vida social, o autor pontua que as primeiras interações humanas, as mais primitivas, eram realizadas por meio de gestos e de expressões faciais, que ainda hoje são formas complementares ou auxiliares da fala sonora. Essas primeiras manifestações representaram uma ruptura abrupta com o mundo natural e indicaram o início da construção de um novo mundo, isto é, o mundo da sociedade humana e da história social. O autor afirma que

A metáfora entonacional tem um parentesco estreito com a *metáfora gestual* (pois inicialmente a própria palavra foi um gesto linguístico, um componente de um

gesto complexo que envolvia o corpo todo); nesse caso entendemos o gesto de modo amplo, o que inclui a expressão fácil, tomada como a gesticulação do rosto. Assim, como a entonação, o gesto precisa do apoio corporal das pessoas que estão em torno: apenas no ambiente da cumplicidade social é possível um gesto livre e seguro. Por outro lado, o gesto, assim como a entonação, abre a situação e introduz o terceiro participante, o protagonista. No gesto sempre dorme o embrião do ataque ou da defesa, da ameaça ou do carinho, sendo que ao observador ouvinte é reservado o lugar de cúmplice ou testemunha (VOLÓCHINOV, 2019, p.126-127).

O gesto é um tema bastante abordado por Volóchinov (2019). O autor lembra que, na história da humanidade, as atividades coletivas (como o trabalho) só foram possíveis graças a um conjunto de acordos, ou seja, uma concordância mínima de ações para que as pessoas pudessem compreender umas às outras. Nas palavras do autor “essa tarefa já fora cumprida pela linguagem dos gestos e da expressão facial, o meio mais antigo da comunicação humana” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 249). Refletindo sobre o uso de gestos como signos, o autor defende que devemos compreender esses movimentos como elementos dotados de significação – interpretá-los como signos que expressam algo. Em outros termos, “O signo expresso pela mão não deve ser um signo ocasional e passageiro. Apenas ao se tornar um signo estável ele pode entrar no horizonte de um grupo social, ser necessário a ele e se transformar em um valor social” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 249).

Transpondo essas reflexões para a análise da atividade docente, compreendemos ser bastante razoável afirmar que o corpo do professor é um instrumento de sua atividade, tal como o é a sua voz (TELLIER, 2008). Defendemos que os gestos que o professor realiza possuem um papel de grande importância em sua atividade, não apenas como um elemento de expressão – isto é, modo semiótico que auxilia o profissional a apresentar o conteúdo ensinado – mas também como um elemento que auxilia a compreensão dos alunos. Nessa perspectiva, entendemos que o gesto do professor é bidirecional, ou seja, direciona-se para o próprio professor (na prática do ensino) e para os seus alunos (no processo de aprendizagem).

É possível conceber os gestos como um elemento constitutivo do enunciado a partir dos trabalhos de Bakhtin e do Círculo. Contudo, embora essa seja uma contribuição bastante relevante para este trabalho, ela não é suficiente para que possamos empreender em uma análise verbo-gestual da atividade docente. Por esse motivo, achamos conveniente apoiarmo-nos nos Estudos da Gestualidade – tema da próxima seção.

## 2 Os Estudos da Gestualidade: uma nova possibilidade de diálogo?

Ainda que muitas áreas do conhecimento tenham se interessado em investigar o gesto, sem dúvida, aquela que, nas últimas décadas, mais contribuiu para essas reflexões foi a dos Estudos da Gestualidade. Essa ciência se desenvolveu entre os anos de 1970 e 1980 e foi fortemente influenciada pela Psicologia, pela Linguística e pela Psicolinguística. Diferentemente de sua área irmã – a Comunicação não verbal –, os Estudos da Gestualidade fundamentam-se no entendimento de que o gesto e a fala fazem parte do mesmo sistema ligado ao pensamento. Por esse motivo, esse campo se interessa pela relação entre o gesto e a palavra, isto é, o seu objeto de investigação são os gestos coverbais.

Para sustentar a tese de que gestos e fala constituem um único sistema integrado ao pensamento, McNeill (1992) aponta quatro justificativas: a) Coerência Semântica: Ele notou uma relação evidente entre o discurso verbal e os gestos associados, especialmente quando os gestos mais ilustrativos são utilizados; b) Sincronia: O autor argumenta que os gestos que fazemos frequentemente acompanham as palavras-chave e ocorrem sincronizados com elas; c) Afasias da linguagem: Ele observa que problemas na produção verbal também impactam a produção gestual, reforçando a interligação entre ambos; d) Desenvolvimento Infantil: Assim como outros pensadores, McNeill (1992) considera o gesto um meio comunicativo que precede a linguagem verbal nas primeiras fases do desenvolvimento infantil.

O autor baseou seus estudos em uma visão multimodal da linguagem, permitindo que os Estudos da Gestualidade se concentrassem nos gestos que acompanham a fala (coverbais). Ao reconhecer que a linguagem humana engloba múltiplos modos semióticos, esses estudos adotaram uma abordagem integrada da linguagem, considerando a dimensão corporal. Nessa perspectiva, as dimensões linguística, comunicativa e corporal atuam em conjunto, explorando a relação entre o discurso verbal e os gestos. Compreendemos que essa percepção abrangente e multimodal da linguagem estabelece um diálogo entre os Estudos da Gestualidade e os trabalhos de Bakhtin e do Círculo. Os Estudos da Gestualidade entendem que, ao investigar gestos, é essencial examinar movimentos significativos ligados à linguagem verbal, formando sentido de maneira conjunta e interativa. A filosofia da linguagem de Bakhtin e do Círculo, por sua vez, ao analisar a produção de enunciados, adotou uma perspectiva ampla desse fenômeno e reconheceu que gestos – elementos integrantes do plano verbo-visual da linguagem – desempenham um papel fundamental na enunciação (BRAIT, 2013).

Outro ponto que há de ser destacado é que, curiosamente, no Brasil ainda não há uma tradição de diálogo entre os estudos da linguagem – especialmente a Linguística e a LA – e

os Estudos da Gestualidade. Embora existam trabalhos nessa direção, é verdade que o gesto como elemento da comunicação humana ainda não dispõe de uma grande literatura no nosso país. É surpreendente constatar que mesmo as pesquisas que se dedicam a esse fenômeno geralmente o fazem com o auxílio de outras áreas do conhecimento. É preciso dizer que reconhecemos o devido valor desses estudos existentes e as suas contribuições, entretanto gostaríamos de apontar para uma outra abordagem possível para os estudos do gesto. Assim como Souza-e-Silva (2004) destacou a falta de diálogo entre a Ergonomia da Atividade e a Linguística/LA, estamos sinalizando para essa mesma questão, mas, desta vez, com os Estudos da Gestualidade. Desejamos que, no futuro, outros pesquisadores possam atestar a mudança dessa realidade, assim como fizemos, neste artigo, seguindo a afirmação da autora supracitada.

Retomando nossa reflexão acerca dos Estudos da Gestualidade, é importante ressaltar que diversos autores propuseram categorizações tipológicas para os gestos, embora seja verdade que classificações anteriores a esta disciplina também possam ser encontradas. Entre os autores de maior relevância nesse assunto, merecem destaque Efron (1941/1972), Cosnier (1982), McNeill (1992) e Tellier (2006). Baseados nessas obras, afirmamos que, em um plano geral de classificação, os gestos coverbais podem ser agrupados em duas categorias: os ilustrativos (aqueles cujo formato se assemelha ao objeto referido no discurso verbal) e os não ilustrativos (aqueles que não criam essa relação). A seguir, apresentamos uma síntese elaborada por nós, baseada nos autores citados.

**Quadro 1 – Classificação sintética dos gestos coverbais**

Tipo de gesto e definição
<b>Dêiticos</b> (Ilustrativos): São os gestos de apontar. Frequentemente são realizados com uma parte do corpo (dedos, mãos etc.) ou com o auxílio de um instrumento (caneta, régua, etc). O referente desses gestos pode ser concreto ou abstrato. No primeiro caso, esses gestos são empregados geralmente em relações espaciais e acompanham formas como “aqui, ali, lá, acolá, esse(a), este(a), aquele(a), aquilo etc.). No segundo caso, por sua vez, os dêiticos abstratos acompanham noções de tempo. Quando passamos a mão por cima do ombro para representar a ideia de passado, por exemplo.
<b>Exemplos:</b> a) O livro está <b>ali</b> [apontando com o dedo]. b) <b>Antes</b> [passando a mão por cima do ombro] eu ia frequentemente ao cinema
<b>Icônicos</b> (Ilustrativos): São gestos tipicamente representacionais que possuem um alto grau de coerência semântica com o seu elemento referente. Geralmente, são gestos que ilustram o discurso verbal e que apresentam tamanho, forma ou ação do que está sendo dito.
<b>Exemplos:</b> a) Durante as minhas férias eu pesquei um peixe grande <b>assim</b> [representando com as mãos o tamanho do peixe].
<b>Emblemas</b> (Ilustrativos): Esta classe engloba os gestos culturais, isto é, os gestos convencionalizados (havendo ou não coerência semântica com o seu referente) e que por serem signos culturais estáveis não podem ser modificados. Esses gestos, frequentemente, servem de tradução de expressões orais. São exemplos de gestos emblemáticos brasileiros posicionar o dedo indicador de forma vertical, próximo a boca, para

solicitar silêncio; mostrar o polegar como uma forma de demonstrar aceitação de algo; mostrar a palma da mão para solicitar que alguém pare o que está fazendo.

**Exemplos:** a) Hoje a minha aula foi **boa** [mostrando o dedo polegar].

b) **Já chega!** [mostrando a palma da mão, em posição vertical].

**Metafóricos** (Ilustrativos): Dentre os gestos ilustrativos, os gestos metafóricos são aqueles que possuem um menor grau de iconicidade. Em outros termos, geralmente, não possuem coerência semântica com o referente. Eles são empregados para caracterizar conceitos abstratos que não possuem uma forma física. Frequentemente, em sua realização, as mãos assumem uma posição circular, como se o enunciador segurasse o conceito que está sendo expresso.

**Exemplos:** a) Eu não sei nomear este **sentimento** [mão semiflexionada, próxima ao peito] que eu estou sentindo.

**Ritmados** (Não ilustrativos): Estes são gestos não ilustrativos, ou seja, não estabelecem relação imagética com o referente verbal. Eles são considerados como gestos rítmicos pois auxiliam no ritmo da fala e ajudam a construir sentido juntamente com outros elementos (como o tom da fala, por exemplo). Frequentemente são produzidos em movimentos subida e descida das mãos ou braços.

**Exemplos:** a) Para que eu possa te entender, eu preciso que você fale **cal ma men te** [balançando as mãos no ritmo das sílabas pronunciadas].

**Fonte:** Elaborado pelos autores, a partir de Efron (1941/1972), Cosnier (1982), McNeill (1992) e Tellier (2006).

Certamente, é possível encontrar outras classificações que apresentam categorias tipológicas distintas das que foram apresentadas em nosso quadro; entretanto, compreendemos que, baseando-nos nos autores mencionados anteriormente, a divisão proposta por nós é suficiente para que possamos analisar o *corpus* do presente artigo.

O desenvolvimento dos Estudos da Gestualidade também oportunizou a ampliação de pesquisas interessadas em investigar o trabalho do professor pois, sustentados em discussões dessa área de investigação, muitos autores se interessaram pela atividade dos professores de LE, considerando a importância de seu discurso para a atividade professoral, mas também a função que os gestos desempenham na realização dessa atividade. Tellier (2006) destaca que, na segunda metade do século XX, pesquisadores, gestualistas e didaticistas voltaram-se para as questões concernentes às múltiplas manifestações não verbais que podem ser evidenciadas na atividade professoral, sobretudo no contexto de ensino de LE. É nesse contexto que o conceito de gesto pedagógico – tema da próxima seção – foi desenvolvido.

### 3 Os gestos pedagógicos e o ensino de LE: gesticulo, logo ensino?

Os anos de 1970 e 1980 foram muito importantes para as pesquisas interessadas nos gestos coverbais, especialmente pelo surgimento dos Estudos da Gestualidade. A ampliação desses estudos se deu em um contexto de desenvolvimento tecnológico, isto é, no mesmo

período em que houve o aumento da produção de aparelhos tecnológicos, programas de computador e outros instrumentos da tecnologia que permitiram não apenas registrar em vídeo os gestos produzidos em diversas situações interacionais – *corpora* geralmente adotados nesse tipo de estudos –, mas também permitiram catalogá-los e registrá-los. É nesse período que, coincidentemente, o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação – frequentemente adotado por esses estudos – foi criado.

Também é nessa época que surgem as primeiras investigações interessadas em analisar os gestos produzidos pelos profissionais da educação, especialmente em laboratórios de didática na França e na Inglaterra. Diferentemente da atualidade, esses trabalhos adotavam uma visão muito abrangente da noção de gesto, considerando em suas análises os atos de manipulação de objetos (apagar o quadro, abrir um livro etc.)<sup>7</sup> e os gestos não comunicativos (arrumar a roupa, passar a mão no cabelo etc.). Entre esses trabalhos, destaca-se Grant e Hennings (1971).

Gradualmente, as pesquisas voltadas para a análise da atividade docente com foco nos gestos produzidos por esses profissionais foram direcionadas para uma compreensão didática do gesto, isto é, passaram a examinar os movimentos realizados com um fim pedagógico e como uma forma de auxiliar o professor. É nesse contexto que Tellier (2006) propõe o conceito de gesto pedagógico. As investigações conduzidas por essa autora ajudam a pensar sobre o papel do gesto como uma semiose que auxilia na construção de sentido no discurso e na prática docente, sendo observado não apenas em suas características formais e semânticas, mas também pelo seu contexto de realização.

Tellier (2008) afirma que o professor de línguas é, por natureza, um gesticulador e não há profissional que não recorra a esse recurso durante sua aula. A autora declara que “seu corpo é uma ferramenta pedagógica, assim como o é a sua voz. Ele [o professor] deve aprender a utilizá-lo a fim de ajudar o aluno no processo de aprendizagem”<sup>8</sup> (TELLIER, 2008, p. 40) e contribuir para a realização de sua prática docente. Essa afirmação é bastante relevante e, embora não esteja fundamentada na filosofia da linguagem de Bakhtin e do Círculo, encontra ressonância nessa abordagem, principalmente em sua compreensão do

---

<sup>7</sup> Achamos conveniente esclarecer que, diferentemente do conceito que adotamos neste artigo, a partir das noções de gestos profissionais e/ou de gestos didáticos – desenvolvidos sob a égide das Ciências do trabalho – esses movimentos podem ser considerados como gestos do professor. Para uma discussão mais aprofundada sobre esse assunto, aconselhamos a leitura de Bessa (2022).

<sup>8</sup> Neste artigo, todas as traduções são de responsabilidade dos autores. No original : « Son corps est donc un outil pédagogique tout comme l'est sa voix. Il doit apprendre à en jouer afin d'aider l'apprenant dans le processus d'apprentissage ».

enunciado e na proposta verbo-visual de Brait (2009, 2013). Além disso, percebemos um diálogo entre o que Tellier (2008) defende e os estudos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, que também se interessam pelo trabalho do professor.

Apesar de muitos estudos investigarem a atividade professoral e contribuírem para uma compreensão mais ampliada da prática desses trabalhadores, defendemos ser imperativo continuar consolidando uma visão multimodal da atividade docente que não se limite apenas ao discurso puramente verbal, mas que também leve em conta os gestos e as outras semioses (como as expressões faciais e os silêncios). Embora pareça óbvio, é importante destacar que o corpo do professor é um elemento obrigatório na prática docente. Como nos lembra Tellier (2006, 2008), embora o professor possa ser visto como um ser de palavra, cuja voz é o principal instrumento de trabalho, todos os profissionais têm um corpo e utilizam-no quando exercem seu ofício.

A autora propõe refletir e analisar os gestos com fins pedagógicos produzidos pelos professores – especialmente aqueles ligados ao ensino de LE – durante sua prática e os denominou de gestos pedagógicos. Tellier (2008) os definiu como:

[...] um gesto de braços e de mãos (mas também pode ser composto de mímicas faciais) usado pelo professor de línguas para fins pedagógicos. O objetivo principal é facilitar o acesso ao sentido em LE. Ele age como uma tradução gestual das palavras do professor. A ligação entre o gesto e a palavra que ele acompanha é, portanto, crucial. [...] O GP [gesto pedagógico] pode ser uma mímica, um gesto coverbal (déictico, icônico e principalmente metafórico) ou um emblema<sup>9</sup> (TELLIER, 2008, p. 42).

Seguindo a proposta da autora, definimos o gesto pedagógico como o conjunto de manifestações não verbais – embora geralmente relacionadas ao verbal – realizadas pelos professores como uma forma de auxiliar a sua própria atividade e a aprendizagem do aluno, frequentemente guiando-o para o sentido do verbal. Essas manifestações, que podem aparecer de diversas formas (mímicas faciais, gestos com as mãos e braços, etc.) e diferem-se especialmente dos gestos que produzimos em outros contextos sociais pelo seu caráter pedagógico.

Aliás, o caráter didático desses movimentos é tão significativo que Tellier (2006) delinea as várias funções que eles podem desempenhar durante o ato de ensino. A autora

---

<sup>9</sup> No original : « [...] un geste des bras et des mains (mais il peut aussi être composé de mimiques faciales) utilisé par l'enseignant de langue dans un but pédagogique. L'objectif premier est de faciliter l'accès au sens en LE. Il agit comme une traduction gestuelle des paroles de l'enseignant. Le lien entre le geste et la parole qu'il accompagne est donc crucial. [...] Le GP peut être un mime, un geste coverbal (déictique, iconique et métaphorique principalement) ou un emblème ».

categorizou a classe de gestos pedagógicos em: a) gestos informativos – cujo propósito engloba chamar a atenção dos alunos e apresentar informações relacionadas a aspectos lexicais, gramaticais, fonéticos e fonológicos; b) gestos de animação – subdivididos em gestão da turma e gestão da participação; e, por fim, c) gestos de avaliação – que abarcam gestos de incentivo, correção e indicação de erros. Esse sistema de categorização será adotado neste artigo.

Uma vez que, nesta seção, introduzimos o conceito de gesto pedagógico que será aplicado em nossas análises, a seguir, detalharemos a metodologia empregada nesta pesquisa.

#### 4 Metodologia do estudo

Este estudo adota um excerto do *corpus* de uma pesquisa de doutorado<sup>10</sup>, que foi realizada em um centro de idiomas, vinculado ao curso de Letras de uma universidade pública no estado do Ceará, e contou com a participação de quatro professores estagiários de língua francesa, denominados de Joana, Sandro, Isabella e Eliane<sup>11</sup>. Visto que o nosso foco de análise se concentra nos gestos pedagógicos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, foi necessário realizar a filmagem de duas aulas de cada professor estagiário para que os referidos gestos fossem analisados posteriormente.

Após os professores estagiários terem aceitado participar da pesquisa, de assinarem os termos cabíveis e depois de recebermos um parecer favorável<sup>12</sup> do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da referida universidade, as filmagens foram realizadas em dias previamente agendados. Depois dos registros em vídeo das atividades iniciais dos sujeitos, foram realizadas edições e seleções das sequências mais significativas, ou seja, os excertos em que observamos uma maior recorrência do emprego de gestos pedagógicos. Com base nesses vídeos, realizamos a segunda etapa deste estudo: a autoconfrontação simples com cada sujeito. Nesse momento, os professores estagiários observaram individualmente a sua atividade inicial e puderam comentá-la em um diálogo com o pesquisador. Essa etapa também foi registrada em vídeo, editada e selecionada para possibilitar a última etapa de nossa investigação: a autoconfrontação cruzada. Momento em que, os protagonistas em

<sup>10</sup> Devemos esclarecer que o excerto em questão não foi adotado nas análises da referida tese, resguardando, portanto, seu ineditismo para o presente artigo.

<sup>11</sup> Estes são os nomes fictícios que foram atribuídos aos sujeitos da pesquisa.

<sup>12</sup> Caae: 48981221.0.0000.55.34. Número do parecer 5.007.848.

pares (Joana e Sandro) e (Eliane e Isabella) observaram e analisaram, na presença do pesquisador, a sua atividade inicial e a do outro professor estagiário, acrescidas dos comentários produzidos na etapa anterior.

Para o presente artigo, selecionamos uma sequência da atividade inicial dos professores estagiários Joana – J – (em uma turma de nível A2)<sup>13</sup> e Sandro – S – (em uma turma de nível B2), bem como um trecho da autoconfrontação cruzada desses sujeitos. Em nossa opinião, a escolha dessas sequências além de permitir uma análise coerente com o nosso objetivo principal, ajudará os nossos leitores a compreender o processo dialógico estabelecido na pesquisa.

Os trechos da atividade inicial dos protagonistas estão estruturados da seguinte forma: inicialmente, há uma rápida contextualização da cena filmada, seguida pelos frames dos protagonistas realizando os gestos investigados (as imagens estão sequenciadas numericamente e acompanhadas pela primeira letra do nome fictício dos participantes, ex. Frame 1J, Frame 1S). As setas em vermelho nas imagens, por sua vez, correspondem à direção em que o gesto foi produzido. É necessário dizer que as aulas registradas foram ministradas em língua francesa, assim sendo, a transição presente nos quadros da atividade inicial dos protagonistas são traduções realizadas por nós. Por fim, cabe salientar que as palavras em negrito correspondem ao elemento que o gesto coverbal acompanhou.

A sequência da autoconfrontação cruzada também inicia com uma rápida contextualização da discussão que estava sendo desenvolvida, seguida pelos frames e pelos discursos produzidos durante essa fase. Os números que precedem os enunciados caracterizam os turnos de fala no processo – que, diferentemente da atividade inicial, foi realizado em português. Os termos em negrito correspondem às palavras que acompanham os gestos que foram produzidos. Passamos, em seguida, para as nossas análises.

## 5 Entre a prática e o discurso sobre a prática: análises da atividade inicial e da autoconfrontação cruzada dos sujeitos da pesquisa

Para iniciar as nossas análises, selecionamos um trecho da atividade da professora estagiária Joana. A aula contou com a participação de 12 alunos e foi desenvolvida a partir da décima unidade do manual *Édito A2*<sup>14</sup>. Durante a atividade, foram abordados temas

<sup>13</sup> Lembramos que estes níveis se baseiam nos padrões estabelecidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

<sup>14</sup> HEU, Élodie. *et al.* **Édito Méthode de Français** : Niveau A2. 2. ed. Paris : Didier, 2016.

relacionados ao turismo e à arte na França. Iniciando o seu trabalho, Joana realizou a leitura de um texto que tratava sobre os assuntos supracitados. Em seguida, a professora perguntou se os discentes haviam compreendido todas as palavras. Nesse momento, um dos alunos apresentou uma dúvida, que foi respondida por Joana através de alguns gestos.

#### Quadro 2 – Cenas da atividade inicial de Joana

A professora e os alunos leem um texto que trata sobre a arte na França. Logo após, Joana pergunta aos discentes se eles possuem dúvidas de vocabulário. Neste momento, vemos que um aluno apresenta algumas questões.



**Aluno** – Professora, eu esqueci o que é a beleza.

**Professora** – Beleza? É algo que é bonito. Bonito e bonita. **Bonito** é o masculino (**Frame 1J**) e **bonita** é o feminino (**Frame 2J**). É a característica de algo considerado bonito. A beleza.



**Aluno** – O que é uma obra?

**Professora** – São produções artísticas, obras de arte. Você não entende? Por exemplo, em um museu há **quadros** (**Frame 3J**), há a **literatura** (**Frame 4J**), como Machado de Assis [...].

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Após a leitura, um aluno informa a Joana que esqueceu o significado da palavra *beauté* (beleza, em português). Em resposta, a professora tenta auxiliá-lo a compreender o sentido da palavra por meio de uma explicação em língua francesa, afirmando que beleza corresponde a “algo que é bonito”. Em seguida, prosseguindo com sua resposta, Joana recorre a palavras de gêneros opostos relacionadas à expressão mencionada, como uma forma de ilustrar sua explicação. Nesse momento, a professora realiza um gesto com os dois braços, movimentando-os de um lado para o outro, enquanto diferencia as formas adjetivas, ao mencionar que “bonito” é o masculino (**Frame 1J**) e “bonita” é o feminino (**Frame 2J**).

O enunciado de Joana – que se constitui como uma resposta à dúvida do aluno – nos remete a Bakhtin (2013, p. 43, grifo do autor) que, ao refletir sobre questões relacionadas ao ensino de línguas aponta que “o sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e criativa do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho”. Essa sequência também aponta para o que o autor esclarece sobre as relações dialógicas, isto é, que “o homem entra no diálogo com voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, com toda a sua individualidade” (BAKHTIN, 2011, p. 349). No caso do excerto analisado, ele nos faz refletir sobre a maneira singular que os profissionais possuem de produzir seus gestos, embora estejam realizando uma atividade comum a todos.

Vemos que a professora não recorre imediatamente à tradução como uma solução para a dúvida do aluno, ou seja, Joana decide manter o diálogo em língua francesa – mesmo os alunos sendo de um nível iniciante – e, para isso, ela recorre às potencialidades semióticas de seu corpo. Há de se notar que a decisão da professora foi tomada a partir da compreensão que a docente possui do contexto imediato. Aliás, como lembra Volóchinov (2019, p. 295, grifo do autor), em nossa comunicação, “a *situação social* e o auditório determinam, antes de tudo, a *orientação social* do enunciado e, é claro, o próprio tema da conversa. Por sua vez, a orientação social determina a *entonação da voz* e a *gesticulação*”.

Destacamos que essa reflexão se liga ao trabalho de Tellier (2006), que descreve o corpo do professor como um recurso multimodal e destaca que, em diversas situações, o gesto pedagógico pode exercer a função de tradução de uma expressão verbal. Compreendemos que essa função é especialmente importante no contexto de ensino de LE, pois auxilia o profissional oferecendo-lhe mais uma maneira de dar continuidade ao seu discurso (mesmo em situações de explicação), pois o gesto contribui para inserir o enunciado em língua estrangeira no elo discursivo, na cadeia discursiva, materializada na própria língua estrangeira.

Tipologicamente, consideramos que o gesto realizado por Joana é um elemento dêitico, ou seja, um gesto de apontar. Lembramos que essa categoria é frequentemente utilizada para indicar a posição de objetos ou seres em um determinado espaço, mas também pode representar ideias abstratas e elementos que não estão fisicamente presentes no ambiente da enunciação. Interpretamos que Joana está apontando de um lado para a forma masculina “bonito” e, de outro lado, para a forma feminina “bonita”, estabelecendo uma oposição e, assim, auxiliando o aluno a compreender o significado de *beauté*. Segundo a

proposta desenvolvida por Tellier (2006), funcionalmente, esse gesto é um elemento de informação. Para sermos mais precisos, trata-se de um gesto de informação lexical, pois ajuda o aluno a acessar o que está sendo dito por meio da ilustração de uma palavra.

Em seguida, vemos que o discente apresenta uma segunda dúvida de vocabulário e pergunta o significado da palavra *œuvre* (obra, em português). Visto que o tema da aula registrada era a arte na França, compreendemos que o termo se refere à obra de arte. Em resposta, Joana utiliza basicamente o mesmo modelo adotado anteriormente, ou seja, ela apresenta uma definição: “São produções artísticas, obras de arte” e, em seguida, ela recorre ao gesto pedagógico como uma forma de reforçar sua explicação e evitar a tradução direta. Consideramos que a repetição feita pela professora ao responder as questões do aluno – primeiro apresentar uma definição e, depois, uma explicação com gestos – aponta para um possível elemento pertencente ao seu estilo que, como lembram Clot e Faïta (2016, p. 40), “O estilo individual é, antes de tudo, a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir, em função das circunstâncias”. É assim que o estilo instaura a metamorfose do gênero no curso de sua ação”. Farias (2011, p. 52), por sua vez, descreve que “embora o gênero forneça as expectativas e os pressupostos do ofício, os trabalhadores os ajustam de acordo com seu estilo profissional, com sua maneira particular de agir” e, como indica Volóchinov (2019), o estilo é pelo menos dois homens: o enunciador e o interlocutor; um acabamento enunciativo alteritário, e, nesse processo, o ouvinte é um participante constante dos discursos (interior e exterior) do homem.

Diferentemente da explicação anterior, a professora não utiliza movimentos de oposição para ilustrar sua resposta, mas recorre a exemplos do que, para ela, seriam obras de arte. Cremos que essa escolha se justifica pela dificuldade que ela enfrentaria (assim como todos nós) ao tentar representar o conceito de “obra” apenas por meio de gestos, sem recorrer a exemplos concretos. Vemos que Joana utiliza o contexto de um museu para afirmar que lá encontramos quadros (**Frame 3J**) e a literatura (**Frame 4J**).

Funcionalmente, consideramos que os gestos empregados caracterizam elementos de informação lexical. Já em um plano tipológico, eles podem ser classificados como movimentos icônicos. Ao mencionar a palavra “quadro”, Joana se aproxima da parede (local onde eles são expostos em museus) e realiza um movimento com as duas mãos para ilustrar a ideia e o formato desse objeto. Em seguida, ao mencionar a palavra “literatura”, a professora faz um gesto que remete à ação de escrever (uma atividade associada à literatura), com a palma da mão voltada para cima, enquanto a outra mão, segurando uma caneta, realiza

o movimento correspondente. Para concluir sua explicação, a professora menciona um autor brasileiro – possivelmente mais conhecido pelo aluno do que um autor francês. A análise desse excerto reforça o entendimento de Brait (2013) de que, em nossa comunicação, o plano verbal e o visual são produzidos e interpretados simultaneamente. Portanto, ignorar um desses planos significa amputar parte do plano de expressão e, por consequência, de significação.

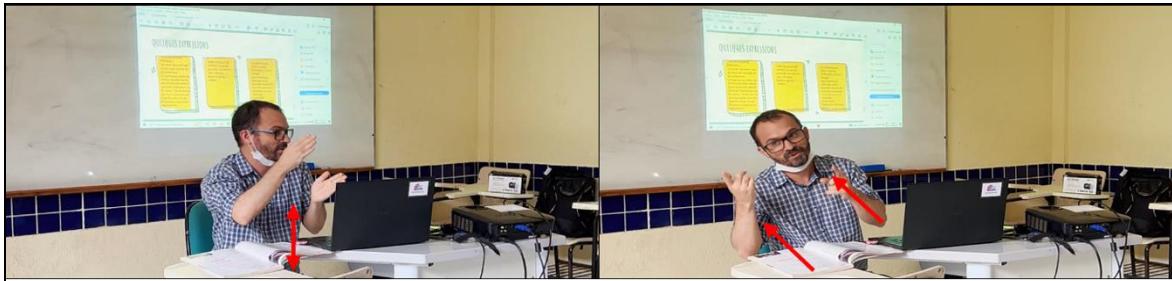
A atividade de Sandro, por sua vez, embora tenha sido registrada em uma turma mais avançada, apresenta semelhanças com o que foi evidenciado na análise do excerto anterior. As aulas gravadas contaram com a participação de 6 alunos, e o professor apresentou aos discentes temas relacionados aos jornais franceses e às mídias de informação. Sandro utilizou um trecho de um manual e um PowerPoint, de sua autoria, contendo textos e imagens relacionados ao tema da aula.

Durante a aula, Sandro mostrou aos alunos uma lista de vocabulário e expressões idiomáticas. Entre essas expressões, estava *Une feuille de chou* (uma folha de repolho, em português), que é empregada em língua francesa para descrever um jornal barato e de pouca importância. Nesse momento, alguns dos discentes tiveram dificuldades em entender o sentido da frase apresentada, e, para resolver esse problema, o professor decidiu recorrer a alguns gestos. Vejamos o quadro a seguir.

**Quadro 3 – Cenas da atividade inicial de Sandro**

O professor e os alunos estão lendo uma lista de expressões relacionadas aos jornais e a mídia francesa. Em um determinado momento, um dos discentes lê o termo *Une feuille de chou*. Percebendo que essa expressão não havia sido compreendida por alguns alunos, Sandro tenta, com o auxílio de alguns gestos, explicar o seu significado.





**Aluno** – Uma folha de repolho é um jornal que não tem muito valor (lendo um texto).

**Professor** – Primeiramente, vocês entendem o que é repolho?

**Alunos** – Não.

**Professor** – Repolho é um vegetal. Vou tentar mostrar a vocês. Ele é verde, as folhas são **assim (Frame 1S)**, quase grudadas. Para comê-lo, há pessoas que fazem **assim (Frame 2S)**, ou cortam (**Frame 3S**). Isso é uma repolho [...] Há também a couve-flor, que é **outra coisa (Frame 4S)**.

**Alunos** – Ah, sim.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Contrariamente ao que aconteceu na atividade inicial de Joana, a dúvida sobre a compreensão da referida expressão não partiu dos alunos, mas sim do professor, que perguntou se os discentes haviam entendido. Percebemos igualmente que Sandro também não realizou diretamente a tradução, mas tentou apresentar o significado da expressão com a explicação da palavra “repolho”. Assim como Joana, inicialmente, ele recorreu a uma definição: “Repolho é um vegetal”. No entanto, possivelmente convencido de que seria difícil transmitir o conceito apenas verbalmente, o professor tentou, com a ajuda de gestos, auxiliar na compreensão dos discentes.

Notamos que Sandro disse que iria tentar “mostrar” aos alunos o que seria um repolho. O verbo empregado é especialmente interessante, pois permite estabelecer uma ligação com a ideia defendida por McNeill (1992) de que o gesto é, na verdade, uma maneira que o interlocutor possui de evidenciar a “imagem mental” que o locutor tem de um determinado signo, além de ser uma forma de acessar a maneira como o enunciador organiza e representa mentalmente alguns processos.

Ao dizer que vai mostrar o repolho aos alunos, o protagonista não está falando do objeto no mundo, isto é, ele não vai expor o vegetal em sala de aula, mas sim a representação mental que ele possui desse signo e que vai ser manifestado por meio de seus gestos e de seu discurso verbal. Essa discussão liga-se com o que Volóchinov (2018, p, 94) fala sobre o signo ideológico que, para o autor, não é apenas um reflexo da realidade, mas uma parte integrante dela. Assim, “qualquer fenômeno ideológico sígnico é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante”. Ou seja, os produtos ideológicos não são apenas uma parte da realidade concreta, mas representam algo

que reflete e refrata aquilo que está fora dos seus limites. É nesse sentido que, “*o organismo e o mundo se encontram no signo*” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 116, grifo do autor), isto é, o corpo e o sentido que ele permite construir andam juntos e são indissociáveis.

A explicação de Sandro é composta por quatro gestos. No primeiro, o protagonista, ao descrever o repolho, afirma que “as folhas são assim” (**Frame 1S**). Observamos que o professor junta as duas mãos, de maneira flexionada, para representar imageticamente a organização das referidas folhas. É importante notar que o seu enunciado, ao dizer a palavra **assim**, só estabelece sentido se observamos o gesto realizado. Isso mostra como todas as “modalidades”, o corpo, o gesto, a voz, a expressão facial, estão integradas, a um só tempo, no gesto-enunciado. Nesse sentido, o aluno só poderá acessar o significado desse advérbio ao relacioná-lo ao gesto. O mesmo pode ser dito do segundo gesto, ao afirmar que “Para comê-lo, há pessoas que fazem assim” (**Frame 2S**). A forma como, segundo ele, o repolho é comido só pode ser compreendida se o sentido for completado com o gesto produzido.

Esses dois enunciados são exemplos que sintetizam o pensamento defendido por Brait (2013), isto é, demonstram a relação entre as dimensões visual e verbal na comunicação. Ao mesmo tempo, esse excerto nos remete a Farias (2016), para quem o gesto possui um valor incontestável na comunicação, pois integra o enunciado. Assim, segundo a autora, “na medida em que se possa lhe atribuir uma significação e identificar sua função mediadora na atividade de um sujeito, pode-se dizer que ele constitui um signo servindo direta ou indiretamente para a produção, recepção e circulação do sentido” (FARIA, 2016, p. 141).

Seguindo com as análises, vemos que o mesmo fenômeno não pode ser observado no terceiro gesto produzido pelo professor, pois, ao dizer que algumas pessoas cortam o referido alimento, Sandro gesticula o ato de cortar, ou seja, ele posiciona uma de suas mãos, enquanto a outra realiza um movimento ascendente e descendente, como o de uma faca (**Frame 3S**). Nos dois primeiros gestos, temos exemplos de movimentos que complementam o sentido verbal, enquanto neste último há um gesto redundante, isto é, um gesto que reforça o que está sendo dito e que estabelece o mesmo sentido do verbal. Tipologicamente, os três movimentos podem ser classificados como gestos icônicos, pois ilustram uma característica ou uma ação de seu referente. Quanto ao plano funcional, esses são elementos de informação lexical.

O último gesto realizado pelo professor (**Frame 4S**) difere dos anteriores que foram realizados. Assim como Joana, Sandro utiliza a comparação para definir a palavra que está sendo explicada. O professor menciona a palavra “couve-flor” para reforçar o que está sendo dito, por meio da comparação. Ao dizer “Há também a couve-flor, que é outra coisa” (**Frame 4S**), ele inclina-se para o lado e aponta com as duas mãos. Da mesma forma que analisamos a atividade inicial de Joana (**Frames 1J e 2J**), interpretamos esse gesto como um elemento dêitico, pois entendemos que Sandro está apontando para aquilo que seria, nas suas palavras, uma outra coisa. Funcionalmente, esse gesto também serve para fornecer informações sobre a palavra em questão.

A partir dessa primeira parte das nossas análises, já percebemos a importância dos gestos pedagógicos na atividade dos sujeitos investigados. Contudo, para enriquecer ainda mais as nossas reflexões, achamos conveniente trazer um trecho da autoconfrontação cruzada desses sujeitos – momento em que eles discutem juntos o papel do gesto em suas atividades. Lembramos que as declarações presentes no próximo quadro surgiram da análise da atividade inicial de Sandro e de sua autoconfrontação simples.

#### Quadro 4 – Autoconfrontação cruzada de Sandro e Joana

Durante a autoconfrontação cruzada de Sandro e Joana, segundo a reflexão sobre a importância dos gestos para a atividade do professor de línguas estrangeiras, o pesquisador questionou se eles possuíam gestos que se repetiam, isto é, um repertório de gestos. Observamos a resposta a seguir.

Frame 5J	Frame 6J
<b>71 - Joana:</b> [...] eu também fiquei pensando em falar sobre <b>estágios</b> , assim, ( <b>movimento de graduação com a mão direita – Frame 5J</b> ) como falar uma coisa, um ponto mais alto, um ponto intermediário, um ponto mais baixo ( <b>repetindo o gesto feito no Frame 5J</b> ). Falar de hierarquia. Acho que eu faço gestos que são recorrentes, esse de oposição, para localizar, para dizer cima, baixo, direita, esquerda, ( <b>apontando as duas mãos para a direção indicada, como no Frame 6J</b> ) apontar os lados, as proposições, localizar e quando falo de níveis, quando eu falo primeiro estágio, segundo terceiro ( <b>repetindo o gesto feito no Frame 5J</b> ) [...] Eu acho que uso esses gestos também. Depois que eu vi essa parte, eu também pensei sobre isso [...] eu também pensei nesses gestos que são recorrentes quando eu dou aula e como a gente faz isso automático, não é ?	
<b>72 - Pesquisador:</b> Sim, verdade. A questão era se você já havia desenvolvido gestos que se repetem em determinadas situações, porque o professor tem exemplos que se repetem [...] E para você, Sandro? Existe esse repertório ou não?	
Frame 5S	Frame 6S



**73 - Sandro:** Assim, porque eu lembro que, como ela disse, a gente faz sem se dar conta que está fazendo, né? [...] Engraçado que você fez assim (repetindo um gesto feito por Joana – Frame 5S), eu já não faria um gesto tão, tão, com as **duas mãos** (repetindo novamente o gesto feito por Joana – Frame 5S), eu faria só com uma, né? Cada um tem seu gesto. É legal, cada professor tem sua maneira. Eu faria mais ou menos **assim (movimentando apenas um braço de um lado para o outro – Frame 6S)**, só com uma mão, né? [...] Eu confesso que você me pegou. É bom esses momentos porque a gente reflete sobre a gente mesmo [...] É interessante a gente parar e pensar um pouco. Eu confesso que eu nunca parei para pensar nisso. Eu não sei se eu tenho um gesto que eu repito sempre.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Decidimos analisar este trecho da autoconfrontação, porque compreendemos que, por meio do discurso dos próprios professores, a nossa reflexão sobre o papel dos gestos pedagógicos no ensino de FLE ficaria mais completa. No excerto, o pesquisador pergunta aos protagonistas se eles possuíam um repertório de gestos. Como resposta, Joana afirma que a autoconfrontação a fez pensar sobre os gestos que ela realiza ao designar a ideia de estágios ou hierarquias. Isso aponta para uma possível recorrência desses gestos e, consequentemente, para um possível repertório. Esta afirmação é validada pela continuação do enunciado de Joana: “Acho que faço gestos que são recorrentes, como o de oposição, para localizar, para dizer cima, baixo, direita, esquerda” (**Frame 6J**). A partir dessa fala, concluímos que os gestos direcionais e os movimentos que designam hierarquia representam entidades estáveis em sua prática e auxiliam na realização de seu trabalho. É preciso dizer que, embora componham um estoque, os gestos produzidos pelos professores nunca se repetem, pois constituem o enunciado que é um evento único, irrepetível e que sempre representa um novo elo na cadeia discursiva (BAKHTIN, 2011).

Corretamente, Joana lembra que, às vezes, os gestos que produzimos são realizados de forma automática, isto é, de forma inconsciente. Embora o nível de consciência ao realizarmos um gesto possa ser objeto de uma longa discussão, algo nos parece claro: a análise da atividade, por meio da autoconfrontação, em que o trabalhador acessa a sua atividade inicial em outro espaço e tempo, auxilia o professor a compreender melhor os gestos que ele realiza, por meio da análise de seu trabalho e da transformação do vivido em uma forma de reviver. Nossa afirmação fundamenta-se no discurso de Joana ao declarar que:

“Depois que eu vi essa parte, eu também pensei sobre isso [...] eu também pensei nesses gestos que são recorrentes quando eu dou aula [...]”.

A resposta de Sandro é tão reveladora quanto a de Joana – embora oportunize outra reflexão. No enunciado produzido pelo protagonista, destacamos três pontos. O primeiro, e o mais importante, é que Sandro, antes de responder à questão referente ao repertório de gestos, destaca algo sobre a atividade inicial de Joana. Ele se mostra surpreso ao ver como a protagonista gesticula, ao mesmo tempo em que afirma que faria isso de outra forma, apenas com uma mão: “Engraçado que você fez assim, eu já não faria um gesto tão, tão com as duas mãos”. Cremos que a observação de Sandro não representa uma crítica à Joana, mas sim o seu entendimento de que “Cada um tem seu gesto. É legal, cada professor tem sua maneira”. A fala de Sandro relaciona-se ao conceito de estilo profissional, isto é, à ideia de que, embora todos os professores realizem a mesma tarefa (ministrar aula), cada um o faz de maneira única devido ao seu estilo próprio. A esse respeito Clot e Faïta (2016, p. 42) declararam: “o estilo é o que, no interior da própria atividade, permite ultrapassar a atividade. O estilo é esta emancipação dos pressupostos genéricos da ação”.

O segundo ponto que destacamos da resposta do protagonista é que, assim como Joana, a sua fala reforça nossa convicção de que a autoconfrontação é um processo muito rico para os sujeitos que analisam sua atividade e, é claro, ajuda a ampliar os conhecimentos relacionados ao uso do corpo na atividade. Como lembra Faïta (2021, p. 194), “o filme permite engajar o diálogo com os profissionais envolvidos, a fim de buscar justamente com eles como aprofundar o conhecimento dos aspectos pragmáticos do trabalho”. Ao dizer que “É bom esses momentos porque a gente reflete sobre nós mesmos [...] É interessante a gente parar e pensar um pouco”, compreendemos que Sandro interpreta o processo realizado como uma possibilidade de refletir sobre a sua prática a partir dela mesma, isto é, do vivido.

Finalmente, o último tópico que gostaríamos de abordar é a resposta que Sandro apresenta à pergunta que lhe foi feita: “Eu confesso que você me pegou [...] Eu não sei se tenho um gesto que repito sempre”. O fato de o protagonista não saber se possui um repertório de gestos é perfeitamente compreensível, pois, como vimos na fala de Joana, esses movimentos são, muitas vezes, realizados de modo automático. Todavia, embora Sandro afirme não saber responder à pergunta, ele demonstra, em seu discurso, possuir algum nível de consciência de seus gestos ao compará-los aos de Joana. Isso, para nós, pode ter sido reforçado graças ao processo autoconfrontativo – o que confirma, mais uma vez, a sua

importância como um meio de fazer do vivido (a atividade visualizada) uma forma de transformar o vivendo, isto é, o trabalho atual.

## Considerações finais

Este artigo teve o objetivo de realizar uma análise verbo-gestual da atividade docente, investigando o papel do gesto pedagógico na prática de professores estagiários de francês como língua estrangeira. Com base nos estudos da teoria dialógica de Bakhtin e do Círculo, a partir do que os nossos protagonistas fazem (a atividade inicial) e do que eles dizem sobre o que fazem (o discurso produzido na autoconfrontação), percebemos que o gesto pedagógico é um elemento importante na prática dos sujeitos de nosso estudo e que seus corpos caracterizam instrumentos de trabalho, assim como a sua voz (TELLIER, 2008). Concluímos que os gestos pedagógicos auxiliam os enunciados verbais que explicam os conteúdos na língua estrangeira. Entre os tipos de gestos analisados, destacamos os icônicos, dêiticos e os que exercem a função de informação lexical.

Com base em Brait (2013), constatamos que os gestos produzidos por Joana e por Sandro são elementos constitutivos dos enunciados e que, portanto, fazem parte da própria prática docente. Outra conclusão a que chegamos é que a autoconfrontação desempenha um papel significativo na ampliação dos saberes dos professores sobre as potencialidades de seus corpos e dos gestos na prática docente, permitindo que eles analisem o seu próprio trabalho, a partir do vivido (atividade inicial).

Por fim, como deixamos claro ao longo de todo o texto, este trabalho também teve o objetivo de fortalecer os Estudos da Gestualidade em nosso país, promovendo um diálogo com a LA – área na qual estamos inseridos. Assim, este artigo representa, em nossa opinião, um pequeno passo em direção à ampliação dos estudos de LA, um avanço em direção a uma melhor compreensão da atividade docente e, é claro, a um maior entendimento do papel do corpo e do gesto dos professores em sua prática.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BESSA, Luciana Peixoto. *Análise da atividade de professores de francês (FLE) e gestos didáticos: implicações na apropriação do métier docente*. 2022. 183 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

BRAIT, Beth. A palavra mandioca: do verbal ao verbo-visual. *Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso*, v. 1, p. 142-160, 2009.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso*. São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-31.

CLOT, Yves. *Trabalho e poder de agir*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Gêneros e estilos em análise do trabalho: Conceitos e métodos. Tradução de Rozania Moraes e Aline Leontina Gonçalves Farias. *Revista Trabalho & Educação*, v. 25, n. 2, p. 33-60, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9555/6806>>. Acesso em: 7 out. 2022.

COSNIER, Jacques. Communications et langages gestuels. In: COSNIER, J.; COULON, J.; BERRENDONNER, A.; ORECCHIONI, K. *Les voies du langage: communications verbales, gestuelles et animales*. Paris: Dunod, 1982. p. 255-304.

EFRON, David. *Gesture and Environment: a tentative study of some of the spatio-temporal and linguistic aspects of the gestural behavior of Eastern Jews and Southern Italians in New York city*. The Hague; Paris : Mouton. 1941/1972.

FAÏTA, Daniel. Autoconfrontação e formação de professores: diálogos e contribuições. [Entrevista concedida a] Elisandra Maria Magalhães. Tradução de Elisandra Maria Magalhães, Aline Leontina Gonçalves Farias, Rozania Maria Alves de Moraes. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.3, 2021. p. 189-216.

FARIAS, Aline Leontina Gonçalves. *Atividade docente de estagiários de francês: prescrições, gênero e estilo*. 2011. 265 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

FARIAS, Aline Leontina Gonçalves. *Análise de diálogos de autoconfrontação: relações dialógicas e transformação na atividade linguageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente*. 2016. 446 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

GRANT, Barbara; GRANT HENNINGS, Dorothy. *The teacher moves: an analysis of non-verbal activity*. New York: Teacher College Press, 1971.

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

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. *Domínios de Linguagem*, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006>> Acesso em: 18 out. 2022.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.

TELLIER, Marion. *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : Étude sur des enfants de 5 ans*. 2006. 399 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Paris-Diderot, Paris VII, 2006.

TELLIER, Marion. Dire avec des gestes. Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle. *Le Français dans le monde, recherche et application*, v. 44, p. 40-50, 2008.

TODOROV, Tzvetan. *Mikhail Bakhtin: Le principe dialogique suivi de écrits du Cercle de Bakhtin*. Paris : Éditions du Seuil, 1981.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. *Polifonia*, Cuiabá, n. 7, p. 27-67, 2003.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. *A palavra na vida e a palavra na poesia*: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

Submetido em: 14 de novembro de 2023

Aceito em: 11 de março de 2024