

A INFLUÊNCIA DOS GESTOS PARA A AQUISIÇÃO DE INGLÊS COMO L2

Lucas Possatti de Oliveira¹
Débora Morais Barbosa da Silva²

RESUMO

Na perspectiva multimodal, os gestos constituem parte integral da linguagem e operam em conjunto com a vocalização nas interações, formando uma única matriz linguística (MCNEILL, 1985). Este trabalho de cunho bibliográfico objetiva descrever o papel e a incidência dos diferentes tipos de gestos para o processo de aquisição da língua inglesa como L2 por crianças brasileiras em contexto bilíngue, tomando como base resultados obtidos por Peixoto (2020), dos quais se observou maior presença dos gestos dêiticos tanto na L1 quanto na L2, e estes se mostram facilitadores da fala.

Palavras-chave: aquisição de segunda língua, bilinguismo, multimodalidade, gestos.

1 Introdução

Por muito tempo, os gestos não eram considerados como componente da linguagem e, portanto, não eram tidos como relevantes para os estudos linguísticos. Ainda são relativamente recentes os estudos envolvendo gestualidade como fenômeno linguístico, tendo estes surgido apenas na última década do século XX. Ele foi um dos pioneiros em pesquisas envolvendo conexões entre movimentos corporais e a fala; para Kendon (2011), todo enunciado linguístico é composto por padrões de vocalização, entonação, pausa e ritmicidades, expressas através não apenas da fala vocalizada, mas também dos movimentos corporais e faciais.

Como aponta Cavalcante (2019, p. 68), na área de Análise da Conversação (AC), surgem trabalhos “[...] sobre olhar (GOODWIN, 1979, 1981), gestos (GOODWIN, 1986; SCHEGLOFF, 1984), postura e movimentos corporais (HEATH, 1984, 1986)

¹ Mestre e doutorando em Linguística (UFPB). E-mail: lpossatti.o@gmail.com

² Mestranda em Linguística (UFPB). E-mail: deboralunafreire@gmail.com

constituindo-se como partes integrantes das regras de interação social.” Esses estudos deram início às pesquisas de “multimodalidade” ou “interação multimodal”, nas quais as interações corporais e as interações sociais humanas estão ligadas. Tratando da relevância dos gestos corporais nas interações sociais, Cavalcante (op. cit., p. 69) destaca: “Goodwin, por exemplo, fala sobre ‘campos semióticos simultaneamente relevantes’ (GOODWIN, 2000, p. 1499), se referindo a estruturas linguísticas produzidas através da fala, de gestos corporais, ou estruturas encontradas no ambiente”.

Tendo em vista a relevância dos gestos no campo das interações humanas e sua relação com a fala, este trabalho se insere em uma perspectiva que trata a linguagem de um ponto de vista multimodal. Na multimodalidade, os gestos fazem parte importante da linguagem e operam em conjunto com a vocalização nas mais diferentes interações, formando uma única matriz linguística (MCNEILL, 1985, 1992; KENDON, 2000). Esses são importantes, portanto, para o processo de aquisição da linguagem.

Como objetivo, temos o de observar e destacar, através de uma revisão bibliográfica, o papel e a incidência que os diferentes tipos de gestos podem ter no processo de aquisição da língua inglesa como L2³, por crianças brasileiras em contexto bilíngue⁴. Através da realização de um pequeno apanhado teórico sobre aquisição de L2 por crianças sob uma perspectiva multimodal, traremos exemplos que venham evidenciar o papel dos diferentes gestos nesse processo. A partir dos resultados apresentados neste trabalho, podemos generalizar as conclusões para crianças que têm contato com o inglês como L2 em escolas de ensino bilíngue.

Serviu como base deste artigo o trabalho de dissertação de Peixoto (2020), que foca justamente na observação do papel dos gestos no processo de aquisição de língua inglesa como L2, trazendo interessantes resultados que serão utilizados como exemplo mais adiante neste artigo. O foco de observação na influência da interação multimodal na aquisição se justifica pelo fato de que, como aponta a autora: “Ao considerar-se o trabalho com gestos em crianças muito pequenas, Kendon (2011) declara que a primeira manifestação de comunicação intencional por parte da criança compreende vocalização e ação corporal combinadas” (PEIXOTO, 2020, p.14).

³ Falaremos brevemente sobre os conceitos de L1 e L2 na seção seguinte.

Espera-se que os gestos se façam tanto quanto ou mais presentes na L2, uma vez que poderão auxiliar a preencher as lacunas deixadas pela fala dessas crianças aprendizes. Isso facilitaria o uso do inglês como meio de se expressar, legitimando seu uso, e, dessa forma, os gestos seriam facilitadores do processo de aquisição do inglês como L2.

2 Conceitos de L1, L2, interlíngua e bilinguismo

Para que possamos compreender o processo de aquisição da língua inglesa por crianças a partir de uma perspectiva multimodal, faz-se necessário contextualizar o tipo de contato que elas têm com a língua, sendo esse o de ensino formal bilíngue. O número de escolas bilíngues vem crescendo no Brasil, sendo essas dos mais diversos tipos, com diferentes metodologias e objetivos. Seja qual for a metodologia, no entanto, o inglês no Brasil é falado como língua estrangeira e por poucos, normalmente, se limitando aos ambientes acadêmicos como os das escolas.

Neste artigo, tratamos do contexto de educação infantil bilíngue, no qual a criança tem como L1 o português, e como L2 o inglês. Nesse contexto escolar, as crianças se encontram imersas na língua, mesmo que apenas em momentos específicos, a fim de se comunicarem e interagirem com os objetos e os outros indivíduos.

O termo L1 se refere à língua materna ou primeira língua. A L2, por sua vez, diz respeito a qualquer língua adquirida ou aprendida após a L1 (não existindo L3, L4 etc.). O termo L2 presume alguma forma de imersão com a língua a fim de possibilitar interações sociais através do seu uso, mas, é também muitas vezes utilizado de forma abrangente, abarcando, por exemplo, o contexto de língua estrangeira.

Spinassé (2006), ao analisar como a Língua Materna influencia o aprendizado de uma LE, relaciona o bilinguismo à capacidade de fazer uso de uma L2. A partir dessa visão, um indivíduo que faz uso de uma L2, portanto, é considerado bilíngue. Tratamos o bilinguismo, neste artigo, da mesma forma que Spinassé.

Para que um indivíduo adquira ou aprenda uma L2 e se torne bilíngue, há uma série de processos que ocorrem. Entre pesquisadores da área de aquisição fonológica de L2 (PATER, 1997, BROSELOW *et al.*, 1998), há um consenso de que o estágio inicial do processo de aquisição de uma L2 parte do sistema gramatical da L1, que por consequência interfere nas produções da L2, e na tentativa de se aproximar da língua-alvo, aprendizes percorrem o caminho chamado de interlíngua. A interlíngua representa

um trajeto intermediário entre a L1 e a L2, percorrido por um(a) aprendiz ao longo do processo de aquisição, que contém características de ambas as línguas.

Para que possamos melhor compreender como se dá o contato das crianças que são foco de observação deste artigo com o inglês como L2 e subsequentemente o papel dos gestos no processo de aquisição, discorreremos um pouco sobre o cenário bilíngue no Brasil, seu contexto histórico e realidade atual.

3 Bilinguismo no Brasil

O bilinguismo é alvo de debates e discussões, não apenas quanto à sua definição, mas também sua relevância. Bloomfield (1933, p. 56) define bilinguismo como “o controle nativo de duas línguas”, o fato, porém, é que bilíngues equilibrados assim não são comuns. As duas línguas no repertório linguístico de um bilíngue estão em constante contato e competição entre si e o grau de proficiência, assim como o uso nem sempre será o mesmo em ambas as línguas. Os bilíngues usam seus idiomas de maneiras diferentes, com variados propósitos e domínios. Em alguns casos, os domínios de uso da língua não se sobrepõem, resultando em diferentes manifestações do conhecimento do bilíngue, por exemplo, pode-se usar o espanhol em casa com a família e amigos e o inglês no trabalho com colegas e outros contatos. Em outros casos, o bilíngue usa os dois idiomas o tempo todo em todos os contextos, resultando em uma grande quantidade de troca de códigos. Há também muitos casos de bilíngues que entendem e até falam duas ou mais línguas perfeitamente, mas sabem ler ou escrever em apenas uma delas.

Segundo Diamond (2010), o bilinguismo traz muitas vantagens pois aqueles que são aptos a usarem mais de uma língua se beneficiam da habilidade de se comunicarem com um número maior de pessoas, estão aptos a novas e melhores oportunidades de emprego, viagens, culturas diferentes e as carreiras que dependem de múltiplas línguas, como tradução e interpretação.

O bilinguismo ou plurilinguismo existe no Brasil desde antes do seu descobrimento, pois, mesmo com a chegada dos portugueses, espanhóis e povos africanos ao Brasil, que trouxeram suas línguas e culturas, os povos indígenas que aqui viviam já possuíam diferentes dialetos. Preuss e Álvares (2014) esboçaram que se estima que, há 500 anos, já havia cerca de 1.078 línguas indígenas. Oliveira (2009) argumenta que, naquela época, teve início a política de redução linguística, que ele denomina de ‘processo

de glotocídio (assassinato de línguas)', por meio da imposição da língua portuguesa como língua nacional, o que acarretou o desaparecimento de mais de 80% das línguas indígenas, um processo de extinção observado nos dias atuais.

[...] no Brasil de hoje são falados por volta de 200 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas de autóctones), e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones). Somos, então, um país de muitas línguas, plurilíngue. (OLIVEIRA, 2009, p. 2).

Além disso, segundo Megale (2018), a instrução multilíngue dos povos autóctones foi a pioneira em obter reconhecimento na Constituição Federal de 1988, respaldada também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e pelo Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), que reconhecem os grupos indígenas, sua língua, sua cultura e garantem o acesso ao Ensino Fundamental, além de assegurar uma educação básica abrangente. Conceber então, o Brasil como uma nação monolíngue, significa ignorar o fato de que temos, em território nacional, línguas indígenas, línguas de imigração, além da língua brasileira de sinais (doravante Libras).

Na década de 70, de acordo com Souza (2005), a economia do país estava cada vez mais internacionalizada e à escola pública foi atribuída a incapacidade de ensinar línguas estrangeiras, houve então um favorecimento às escolas privadas que passaram a terceirizar a língua inglesa com o intuito de evitar a evasão de clientes, como também o surgimento de cursos de idiomas. Faz-se importante relatar a diferença entre cada abordagem de ensino: nos cursos de idiomas o foco é no ensino do idioma como objetivo principal; já nas escolas que incluíram a língua inglesa em mais de 80% da sua rotina diária, temos a segunda língua como um veículo de comunicação, socialização e desenvolvimento.

Os contextos favorecidos por legislação oficial, expostos por Moura (2010 *apud* PEIXOTO, 2020), são: contexto de educação bilíngue de fronteira, indígena e de surdos. Na atual conjuntura, ao considerarmos o preceito de que o inglês passou a ser a língua global, em consonância com Souza *et al.* (2015):

É inegável a expansão da Língua Inglesa no Brasil e no mundo devido à presença hegemônica dos Estados Unidos, e a marcante influência econômica e cultural. O Inglês tornou-se a linguagem global porque se

tornou parte vital da economia, cultura e sociedades internacionais. Hoje é um passaporte para o mundo, desempenhando grande função em vários setores, não só no campo da ciência e da tecnologia, mas também no mundo dos negócios; é o idioma dos congressos, das convenções, da Internet; é a língua usada para a comunicação universal. Além disso, a economia faz do inglês a língua mais importante nas relações comerciais com parcerias no exterior. (SOUZA *et al.*, 2015 p. 37).

Segundo Fortes (2013), tem crescido de forma significativa no Brasil, principalmente a partir do ano 2000, o número de escolas denominadas ‘bilíngues’ (português/inglês), especificamente na iniciativa privada de ensino. A autora declara que o Estado de São Paulo divulgou dados estatísticos da Organização de Escolas Bilíngues do Estado de São Paulo (OEBI), em 2013, sendo ao todo 119 instituições ditas bilíngues no Brasil, das quais 75 estão centralizadas na capital da cidade. O fenômeno bilinguismo tem sido evidenciado mais intensamente na educação infantil e no ensino fundamental I, com base em modelos de educação internacional, como o das escolas finlandesas e canadenses.

Peixoto (2020) destaca, em sua pesquisa, um crescimento de quase 100% no número de escolas bilíngues no Brasil de 2013 a 2016. De acordo com o último censo escolar do Ministério da Educação (MEC), o país tem cerca de 40 mil escolas privadas, 21% das 184,1 mil unidades brasileiras. A ABEBI (Associação Brasileira de Ensino Bilíngue) estima que, no máximo, 3% dessas escolas particulares (1,2 mil) tenham hoje algum ensino bilíngue.

4 Multimodalidade e aquisição da segunda língua

A fim de apresentarmos o objetivo principal do presente trabalho, devemos esclarecer brevemente a diferença entre aquisição e aprendizagem. Segundo o linguista americano Stephen Krashen (1981), o sistema de aquisição é o iniciador de enunciado, enquanto o sistema de aprendizagem desempenha o papel de “monitor” ou “editor”. Aprendizagem está relacionada com o ato de aprender, um processo que envolve as competências, habilidades, princípios, ensinamentos que quando expostos ao conhecimento, informações, experiências, são transformados estabelecendo vínculos entre os estímulos e suas respostas, o que propulsiona a adaptação do indivíduo. De acordo com Krashen (1983), a aquisição acontece no nível subconsciente, enquanto que a aprendizagem ocorre de maneira consciente, por meio de conhecimento explícito das

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 34-53, out. 2023.

regras. Para o autor, a aquisição da linguagem é o processo pelo qual a criança aprende sua língua materna e este processo ocorre através da decodificação da mesma e o uso para além dos códigos, sendo a fala resultante da aquisição e não o inverso.

Durante o processo de aquisição da segunda língua, o foco é encontrar mecanismos viáveis de comunicação deixando as regras gramaticais para um segundo plano. O indivíduo precisa sentir-se confortável com a língua que está aprendendo para só depois formular sentenças que regem os padrões linguísticos. No espectro do bilinguismo, Krashen (1982) aponta que aprender uma segunda língua não se refere apenas ao conhecimento das regras, vai mais além, em sua concepção o *input* recebido tem papel essencial em desenvolver o conhecimento subconsciente. O favorecimento da aquisição da L2 se dá pela quantidade de exposição à língua e como cada indivíduo processa o *input* recebido. Dessa maneira, declara Krashen (1982), os usuários competentes, tanto da língua nativa quanto da segunda língua, usam as regras gramaticais muito bem, apesar de que, em muitos casos, esse processo nunca se dá de forma consciente.

Exploramos um pouco de como se dá o processo de aquisição e como estudos mostram que a matriz gesto-fala está intrinsecamente ligada a esse processo. Voltemos, portanto, nossa atenção para o impacto dos gestos no que tange o processo de aquisição da linguagem. McNeill (1985, p.350, tradução nossa⁵) propõe que gesto e fala se encontram integrados numa mesma matriz de produção e significação, afirmando que “levar em conta os gestos simultâneos sugere que, na situação dinâmica subjacente à geração de frases, dois tipos opostos de pensamento, imagético e sintático, são coordenados”. A mescla e utilização desses elementos é abordada pela multimodalidade, que explica como a dinâmica deles contribui para a representação, a interação e a edificação de significados.

Diariamente, fazemos uso dos gestos para a produção de significados dos nossos enunciados, seja para enfatizá-los ou facilitarmos o entendimento das mensagens para os receptores. Estudos sobre gestos indicam que estes estão essencialmente relacionados à linguagem oral, como um sistema unitário. Kendon (2000), ao abordar produções multimodais de gesto-fala em seu artigo *Language and gestures: unity or duality*, sugere

⁵ Texto original: “Taking into account concurrent gestures suggests that in the dynamic situation underlying sentence generation two opposite kinds of thinking, imagistic and syntactic, are coordinated.” (MCNEILL, 1985, p.350)

que as produções gestuais têm como um dos objetivos fornecer ou esclarecer informações que não ficaram evidentes durante o contexto oral, desmistificando possíveis ambiguidades encontradas na produção oral.

A multimodalidade está inserida na Semiótica Social, que, de acordo com Kress (2010), é a teoria que lida com todos os significados em todas as ocasiões sociais e em todos os sítios culturais. Para o autor, o propósito da multimodalidade é unificar todas as maneiras de atribuir significado em uma única base teórica, uma teoria integradora.

McNeill e Duncan (2011) veem os gestos como componentes da fala, não acompanhamentos ou ornamentos, mas partes integrantes do processo. Os gestos estão em todas as esferas corporais, quando fazemos um discurso, ministrando uma palestra, ou simplesmente em conversas rotineiras fazemos uso das mãos, dos braços, expressões faciais e movimentos do corpo. Fonte *et al.* (2022, p.207), em seus resultados, reforçam: “A naturalidade da movimentação do corpo, da cabeça, do olhar, das mãos na vocalização ou na ausência de fala é notória, o que nos encaminha para um fortalecimento da tese de que produção vocal e gesto compõem uma só matriz”.

O uso de gestos se mostra contribuir para a aquisição e o ensino-aprendizado de uma língua, seja ela L1 ou L2, especialmente em contextos de atenção conjunta, cujo papel é importante para o processo de aquisição das crianças. Bruner (1975, 1983) e Tomasello (1995, 2003) trazem suas perspectivas sobre a atenção conjunta e seu papel para o processo de aquisição da linguagem. Para Bruner (1975, 1983), a atenção conjunta tem uma configuração triangular, envolvendo a criança, o adulto e um objeto que é foco do olhar compartilhado entre a criança e o adulto.

Costa Filho e Cavalcante (2017, p.514), ao se referirem sobre o trabalho de Bruner (1975) ressaltam que “[...] para o referido teórico, a atenção conjunta é uma das estratégias das quais o infante faz uso para garantir seu lugar na interação, tendo em vista que não domina a linguagem verbal”. Nesses contextos de atenção conjunta entre as crianças e os adultos, há a presença conjunta das produções verbais e das não verbais, das quais os gestos se destacam, sendo essenciais para a interação e a comunicação entre criança e adulto. Para Tomasello (2003), nas cenas de atenção conjunta, a criança e o adulto interagem através do uso multimodal da linguagem, prestando atenção à mesma entidade externa, facilitadora da interação.

Para McNeill, os gestos são componentes integrais da fala e evidenciam o processo de pensamento que a precede ou acompanha. Peixoto (2020, p.75-76) esclarece que:

[...] McNeill (2011) elucida o ponto de saliência como sendo a unidade inicial do processo de ‘pensar para (e ao longo do) falar’. O autor (2011) defende a teoria do ponto de saliência (growth point-GP), na qual os gestos- pensamento imagético global e a fala formam conjuntamente um ponto de saliência e trazem, um com o outro, modos semióticos opostos de cognição simultaneamente. Esses contrastes semióticos, de acordo com McNeill (2011), são componentes chave na dimensão dinâmica da linguagem. (PEIXOTO, 2020, p. 75-76).

O ponto de saliência é um momento de sincronia que evidencia uma imbricação entre os gestos e a fala e serve como uma espécie de janela para que observemos o pensamento. De fato, os gestos, o pensamento e a cognição parecem estar intimamente ligados.

Crianças utilizam gestos não apenas quando falam, mas também durante o processo de aprendizagem da fala. Os gestos que antecedem a fala inclusive têm papel em auxiliar a progressão da aquisição (GOLDIN-MEADOW; ALIBALI, 2013). De acordo com as autoras, os gestos não apenas auxiliam a comunicação, mas também auxiliam processos de aprendizagem.

Falantes adultos de uma língua costumam utilizar gestos quando falam, mas crianças pequenas que estão aprendendo a falar também o fazem. De fato, a maioria das crianças usa gestos antes de falar, e esses gestos não apenas precedem o progresso linguístico, mas também desempenham um papel na realização desse progresso. (GOLDIN-MEADOW; ALIBALI, 2013, p. 5, tradução nossa⁶).

Os gestos que precedem a fala podem revelar algo do pensamento das crianças, mesmo quando elas ainda não são capazes de expressar seus pensamentos através da fala. Goldin-Meadow e Alibali (2013) concluem que os gestos refletem o que os falantes sabem e podem, portanto, servir de janelas para o pensamento, revelando, inclusive, coisas que o próprio falante não está ciente. Isso pode ser útil para os interlocutores e

⁶ Texto original: “Mature speakers of a language routinely use gesture when they talk, but so do young children just learning to talk. In fact, most children use gesture prior to speaking, and these gestures not only precede linguistic progress, but they also play a role in bringing that progress about” (GOLDIN-MEADOW; ALIBALI, 2013, p. 5).

pode, ainda, modificar o que os próprios falantes sabem ou até introduzir novos pensamentos aos seus repertórios. Portanto, a utilização dos gestos tem o potencial de mudar a cognição e fornecer os blocos de construção da linguagem (GOLDIN-MEADOW; ALIBALI, 2013).

Há várias teorias que tentam explicar a relação entre fala e gesto e especificar o papel que os gestos desempenham para os falantes. Alguns estudiosos como Kita e Özyürek (2003) e McNeill (2005) consideram os movimentos corporais e a linguagem oral como parceiros equiparados, o que pressupõe que os gestos e a fala têm uma origem cognitiva comum ou que uma intenção comunicativa compartilhada impulsiona a produção em ambas as modalidades (DE RUITER, 2000; KENDON, 2004).

No que trata das interações de comunicação entre adultos, diferentes tipos de gestos podem ser usados. Kendon (1988) os separa em: gesticulação, pantomima, emblemas e língua de sinais. McNeill (1992) chamou essa classificação de contínuo de Kendon (1988) e incluiu além dos quatro tipos de gestos listados, os gestos preenchedores.

Dessa forma, temos: a) a gesticulação, que é o tipo de gesto mais utilizado e se trata de movimentos corporais que acompanham o fluxo da fala e incorporam significado associado a ela; b) os gestos preenchedores, que não acompanham o fluxo da fala e ocupam espaço na sentença, preenchendo um espaço gramatical; c) a pantomima, que representa ações cotidianas e não acompanha o fluxo da fala; d) os emblemas, que são convencionalizados e específicos a cada cultura; e e) a língua de sinais, que é utilizada pelas pessoas surdas.

A partir do contínuo de Kendon (1988), McNeill (1992; 1998) estabelece uma tipologia de gestos focada na gesticulação, que são as dimensões gestuais, uma vez que um único movimento pode conter mais de uma dimensão gestual, nomeadamente: a) gestos icônicos, que ilustram ações ou formas concretas, ligadas ao que está sendo dito no discurso; b) gestos metafóricos, que representam ideias abstratas; c) gestos dêiticos, que servem para indicar ou direcionar, muitas vezes representados pelos movimentos de apontar, são normalmente acompanhados de palavras como “aquele”, “ali”, “aqui”, “eu”, etc.; e d) gestos ritmados, nos quais os movimentos acompanham um certo ritmo como o de uma batida ritmada musical.

McNeill (2006) propõe a anatomia dos gestos, composta de três fases que configuram diferentes posicionamentos das mãos: a preparação, o golpe e a retração, podendo também haver fases de pré-preparação, pré-golpe e pós golpe. O golpe é a fase central, o ápice do gesto, sendo as demais organizadas em torno dele. Ao todo, são cinco fases que compõem as frases gestuais, podendo a fase de retração nem sempre ocorrer, pois a pessoa que está gesticulando pode transitar imediatamente para uma outra fase de golpe.

O conhecimento dos tipos de gestos e da configuração das frases gestuais nos será útil para que possamos compreender a influência deles na produção da fala e a aquisição. Peixoto (2020, p. 81) destaca: “Com relação à importância dos gestos, Fonte e Cavalcante (2016) tecem comentários sobre o papel da gesticulação para a linguagem oral, atuando como auxiliar na fluência da fala, impulsionador da produção verbal e facilitador da reorganização linguística”.

De acordo com Gullberg (2008), os gestos podem ser úteis para examinar, nas conceptualizações linguísticas, aspectos específicos à língua, pois uma diferença de interpretação linguística pode se tornar evidente através dos gestos. Ela adiciona, ainda, que elementos relevantes para a interpretação que não possam ser imediatamente expressados através da fala podem ser visíveis nos gestos.

A autora chama atenção para o fato de que se tem observado, por parte de aprendizes de L2, uma maior frequência de uso dos gestos quando estes estão usando a L2, em contraste com a L1. “Uma das razões presumidas para isso é a proficiência, ou mais precisamente, a noção de que gestos refletem maiores dificuldades e que os gestos dos aprendizes compensam pelos problemas de fala” (GULLBERG, 2008, p. 288, tradução nossa⁷). Gullberg (2008) ressalta também que não se pode simplesmente atribuir uma maior frequência de gestos com um maior nível de dificuldade, pois diferentes tipos de dificuldades afetam diferentes tipos de gestos. Além disso, aprendizes utilizam os gestos para solucionar dilemas lexicais, não substituindo a fala, mas ocorrendo concomitantemente a ela.

Para McCafferty e Ahmed (2000), os gestos metafóricos podem modificar aspectos do pensamento, ou fala interior, assim como os conceitos transformados em

⁷ Texto original: “One of the presumed reasons for this is proficiency, or more precisely, the notion that gestures reflect increased difficulties and that learners’ gestures compensate for speech problems.” (GULLBERG, 2008, p.288)

imagem pelos gestos, através do uso da L2 em contextos culturais. Já os gestos ritmados, de acordo com Gluhareva e Pietro (2017), auxiliam no aprendizado de pronúncias e padrões de fala da L2. “As autoras (2017) confirmaram as premissas de que os gestos ritmados funcionam como realçadores de informação rítmica e têm implicações nas práticas instrutivas de pronúncia.” (PEIXOTO, 2020, p. 86). Ademais, os gestos parecem estimular a aprendizagem de fonemas, sendo uma útil ferramenta para o ensino-aprendizado de L2 (VAN MAASTRICHT *et al.*, 2019).

Tellier (2005) apresenta resultados que demonstram uma influência positiva da realização de gestos no processo de memorização de novas palavras em L1. Seus resultados mostraram que crianças que reproduziram gestos melhor memorizavam novas palavras. A autora posteriormente viria a constatar que o mesmo ocorre na L2. De acordo com resultados obtidos por Tellier (2008), os gestos, que agem como modalidade visual e motora, facilitam significativamente a memorização de palavras novas em L2, facilitando não apenas a compreensão, mas a produção dessas palavras pelos aprendizes.

Além disso, Gullberg (2009) demonstra que aprendizes de L2 usam os gestos para suprir a baixa fluência da fala, superar dificuldades lexicais, solucionar problemas gramaticais e do discurso. Constatamos que os gestos estão intimamente relacionados com a fala e têm papel importante no processo de aquisição de uma língua. Ademais, os gestos facilitam a produção oral em termos de fluência e conteúdo. Assim sendo, seu papel na aquisição de uma L2 certamente não pode ser ignorado.

5 Situações de interação de criança brasileira bilíngue

Peixoto (2020) obteve interessantes resultados acerca da presença dos gestos no uso da L2 em comparação com a L1, ao observar uma criança de 5 anos em desenvolvimento bilíngue. Seus resultados trouxeram muitas elucidacões a respeito da frequência e os tipos de gestos utilizados por uma criança aprendiz de inglês como L2. Seu trabalho envolveu análise de vídeos que foram gravados em momentos de atividades pedagógicas instrucionais, assim como atividades livres, em ambiente domiciliar, com a presença e interação com a mãe e/ou familiares bilíngues (português-inglês). Os vídeos foram transcritos à luz da perspectiva multimodal de funcionamento da linguagem, através da utilização do software ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*).

Foram ao total seis situações observadas pela autora, que acontecem em contexto de atenção conjunta. A atenção conjunta diz respeito à interrelação entre sujeitos ao direcionar sua atenção para um objeto durante uma situação interativa. Nas situações de 1 a 4, temos diferentes objetos foco: bonecas, cenouras, os dedos que representam as princesas (que são tópicos da conversa) e tinta, respectivamente para cada situação. Nessas situações, a autora verificou a presença de gesticulação e não houve produção de gestos preenchedores, havendo maior incidência de gestos dêiticos. A ocorrência gestual foi de 49% na L1 e 51% na L2, que nesse caso, indica diferença quantitativamente insignificante da produção gestual entre as duas línguas. As situações 5 e 6, no entanto, se encontraram em situações diferentes das quatro primeiras. Entre as duas a produção gestual foi de 80% e 20% para L1 e L2 respectivamente.

Na situação 5, a criança tem as mãos ocupadas e realiza mais movimentos com a cabeça e o olhar durante a produção da fala. Isso tem um impacto na fluência de sua fala, resultando em mais pausas e hesitações, o que corrobora com as considerações feitas por Fonte e Cavalcante (2016) que dizem respeito ao impacto dos gestos na fluência da fala. A situação 5 ocorreu em inglês, com 20% dos gestos quando comparada à situação 6, que se deu em português e teve 80% dos gestos realizados entre as duas interações. Essa diferença se deu porque na situação 6, além de se comunicar em L1, a criança estava com as mãos livres. O que Peixoto (2020) observou quando a criança responde a uma pergunta que fora realizada pela mãe foi o seguinte:

No plano verbal, produz enunciados mais longos ao compararmos com a situação 5; igualmente a fala tem fluxo mais volumoso e veloz e fluência em nível de maior proficiência. No plano gestual, Nina gesticula mais; as mãos estão soltas; percebe-se produção de gestos dêiticos, quando Nina aponta para si ao relacionar uma personagem a ela; faz um movimento de cabeça para o lado direito ao tentar lembrar-se do nome de outra personagem. (PEIXOTO, 2020, p. 124).

Em ambas L1 e L2, a autora foi capaz de perceber uma presença maior de gestos dêiticos, seguido de gestos ritmados e icônicos. Gestos como os de apontar, com as mãos e com a cabeça, quando as mãos se encontravam ocupadas, foram bastante frequentes.

O corpus multimodal analisado trouxe-nos como achados a constatação de que tanto na L1 quanto na L2 houve predominância no uso de gestos dêiticos. Recorremos às proposições de Costa Filho (2016) a fim de

explicar essa ocorrência. Em suas considerações sobre atenção conjunta, o autor (2016) declara que “o apontar é crucial para este processo” (COSTA FILHO, 2016, p. 49); sendo assim, compreendemos, reafirmamos e validamos a ocorrência de gestos dêiticos, bem como a ocorrência de olhares de verificação nas situações analisadas em nossa pesquisa, valendo-nos do que pressupõe Costa Filho (2016) sobre o contexto de atenção conjunta, no qual o apontar e o olhar caminham juntos na interação. (PEIXOTO, 2020, p. 128).

Na fala da criança, Peixoto (op. cit.) afirma que houve desvios linguísticos ao produzir a L2, assim como a regularização de formas gramaticais irregulares e lapsos fonéticos. Ela se encontra em processo de interlíngua e ainda não possui a mesma proficiência no inglês (L2), quando comparado ao português (L1).

Uma menor proficiência na língua deve resultar em uma maior produção de gestos (GULLBERG, 1998), mas, os resultados obtidos por Peixoto (2020) não foram capazes de demonstrar isso, uma vez que a produção de gestos nas situações de 1 a 4 foram quantitativamente equiparadas entre as duas línguas.

Gullberg (1998), Stam (2006), McCafferty e Stam (2008) compartilham a assertiva de que aprendizes de uma segunda língua gesticulam mais ao falarem a segunda língua do que ao falarem a primeira. Em nossa análise, os dados demonstraram que a gesticulação ocorreu de forma equiparada nas produções em inglês e português, nas situações de 1 a 4, [...]. (PEIXOTO, 2020, p. 130).

Ainda assim, Gullberg (1998), Stam (2006), McCafferty e Stam (2008), afirmam que há, de fato, um uso maior de gestos por aprendizes falantes de uma segunda língua.

Nas observações realizadas por Peixoto (2020), a autora destacou que as diferentes dimensões de gestos se mostraram mesclar em um único gesto, corroborando com o que é proposto por McNeill (2006). Os gestos dêiticos, como o de apontar, se mesclam com os ritmados também com os icônicos. Como fora previamente mencionado, esses três tipos de gestos se mostraram presentes nas situações observadas por Peixoto (op. cit.). Além disso, todos os gestos realizados pela criança, nas diferentes situações, foram gesticulação, não havendo ocorrência de gestos preenchedores.

Por fim, a partir da proposição de Stam (2007), os aprendizes de L2 podem ter que aprender outra forma de ‘pensar para falar’ para que se tornem proficientes, Peixoto (op. cit.) constata que o padrão usado pela criança observada ao falar inglês indica que ela pensa em inglês, utilizando-se do padrão ‘pensar para falar’.

6 Considerações finais

A partir do apanhado teórico realizado, pudemos perceber diferentes formas nas quais os gestos influenciam o processo de produção da fala, assim como o processo de aquisição de uma língua. O trabalho de Peixoto (2020), que nos serviu de base para este artigo, traz resultados de suma importância, que corroboram com os mais diversos estudos realizados sobre os gestos e a aquisição de L1 ou L2. Em seus resultados, a autora observou um número de ocorrência de gestos similar entre a L1 e a L2, dos quais a maior parte foi constituída de gestos dêiticos. Os gestos ritmados e icônicos também foram observados em quantidade significativa, ainda que em menor número, em forma de movimento sincronizado e pareado com a produção de fala. De acordo com Peixoto (op. cit.), os gestos utilizados desempenharam, em ambas as línguas, papel de organizadores linguísticos, o que corrobora seu impacto na fluência e no fluxo da fala. Além disso, os gestos se mostraram atuar como estímulos para acessar palavras na memória. Ela constatou uma ampliação do desenvolvimento lexical e sintático a partir dos gestos e uma melhoria na comunicação, com menos desvios ou ênfase na mensagem.

Concluimos, com base no apanhado teórico realizado, que a multimodalidade é peça chave da comunicação e tem fortes papéis no processo de aquisição da linguagem, seja em L1 ou L2. No que trata do ensino bilíngue no Brasil, se faz interessante ressaltar que haja conscientização dos professores, para que façam uso dos gestos na comunicação multimodal como estratégia e ferramenta de ensino. Muitos benefícios que estão ligados ao uso dos gestos foram listados ao longo deste artigo, sendo esses facilitadores do avanço do aprendiz na interlíngua. Isso resulta em uma melhor e mais rápida aquisição de L2. Por fim, esperamos que este trabalho possa auxiliar futuras pesquisas que envolvam multimodalidade e bilinguismo.

Referências

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, 1933.

BROSELOW, E.; CHEN, S.; WANG, C. The emergence of the unmarked in Second Language Phonology. *Studies in Second Language Acquisition*. n. 20, p. 261-280, 1998.
BRUNER, J. From communication to language: a psychological perspective. *Cognition*, v.3, n.3, p.255-287, 1975.

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 34-53, out. 2023.

_____. *Childs Talk: Learning to use language*. New York: Norton, 1983.

CAVALCANTE, M. C. B. Perspectiva multimodal da aquisição da linguagem. In: MOTA, M. B.; Name C. (Org.). *Interface linguagem e cognição: contribuições da Psicolinguística*. 1a Ed. Florianópolis: Tubarão: Copiart, 2019, p.67-88.

COSTA FILHO, J. M. S. DA; CAVALCANTE, M. C. B. Atenção conjunta virtual e a construção da ação colaborativa. *Letrônica*, v. 10, n. 2, p. 513-525, julho-dezembro 2017.

DE RUITER, J. P. The production of gesture and speech. In: D. McNeill (Ed.). *Language and gesture: Window into thought and action*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 284-311.

DIAMOND, J. The benefits of multilingualism. *Science* 330, p.332-333, 2010.

FONTE, R. F. L.; CAVALCANTE, M. C. B. Abordagem multimodal da linguagem: Contribuições à Clínica Fonoaudiológica. In: MONTENEGRO, A. C. A.; BARROS, I. R.; AZEVEDO, N. P. S. G. (Org.). *Fonoaudiologia e linguística*. Teoria e Prática. 1 ed. Curitiba: Appris Editora, 2016, p. 205-225.

FONTE, R. F. L. da; SILVA, P. M. S. da.; NÓBREGA, P. V. Á.; CAVALCANTE, M. C. B. Estudos em Aquisição da Linguagem e Multimodalidade no Nordeste Brasileiro (Studies in Language Acquisition and Multimodality in Northeast Brazil). *Estudos da Língua(gem)*, [S. l.], v. 20, n. 1, 2022, p. 195-218. DOI: 10.22481/el.v20i1.12076. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/12076>>. Acesso em: 19 jun. 2023.

FORTES, L. A língua inglesa no acontecimento do ‘Ensino Bilíngue’: memória, currículo e políticas de línguas. *VI Seminário de Estudos em Análise do Discurso*, Porto Alegre, UFRGS, 2013, p. 7. Disponível em: <<https://www.discoursead.com.br/vi-sead-2013>> Acesso em: 31 ago 2023.

GLUHAREVA, D.; PRIETO, P. Training with Rhythmic Beat Gestures Benefits L2 Pronunciation in Discourse-Demanding Situations. *Language Teaching Research*, 2017, p. 609-631. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1362168816651463>> Acesso em: 28 jan 2022.

GOLDIN-MEADOW, S.; ALIBALI, M. W. *Gesture’s Role in Speaking, Learning, and Creating Language*. National Center for Biotechnology Information, U.S. National Library of Medicine, USA, 2013. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3642279/>> Acesso em: 22 jan 2022.

GOODWIN, C. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, n. 32, p. 1489-1522, 2000.

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 34-53, out. 2023.

GULLBERG, M. Gesture as a Communication Strategy in Second Language Discourse: A Study of Learners of French and Swedish. In *Travaux de l'Institut de Linguistique de Lund*, 1998, pp. 254. Disponível em: <<https://lup.lub.lu.se/search/publication/18684>> Acesso em: 28 jan 2022.

_____. Gestures and second language acquisition. In: P. Robinson, & N. C. Ellis (Ed.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, 2008, p. 276-305.

_____. Gestures and the development of semantic representations in first and second language acquisition. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, v.1, p. 117-139, 2009. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/aile/4514>> Acesso em: 28 jan 2022.

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

_____. How gestures can become like words. *Crosscultural Perspectives in Nonverbal Communication*. p.131–141, jan 1988.

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

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

_____. Gesture First or Speech First in Language Origins? In: *Deaf around the World: The Impact of Language*. 2011, p. 251-268.

KITA, S.; ÖZYUREK, A. What does cross-linguistic variation in semantic coordination of speech and gesture reveal?: Evidence for an interface representation of spatial thinking and speaking. *Journal of Memory and Language*, n. 48, v. 1, p.16-32, 2003.

KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc., Oxford. 1981. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf> Acesso em: 28 jan 2022.

_____. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc. 1982. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242431410_Principles_and_Practice_in_Second_Language_Acquisition> Acesso em: 28 jan 2022.

_____. *The Din in the Head, Input, and the Language Acquisition Device*. University of Southern California, 1983, p. 41-44. Disponível em: <https://web.pdx.edu/~fischerw/~fischer/courses/advanced/methods_docs/pdf_doc/wbf_collection/0601-0650/0646_FLA83_Krashen_D.PDF> Acesso em: 28 jan 2022.

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 34-53, out. 2023.

KRESS, G. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.

LEVELT, W. J. M., ROELOFS, A., & MEYER; A. S. A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, v. 22, n. 1, p. 1-37, 1999.

McCAFFERTY, S.; AHMED, M. K. The Appropriation of Gestures of the Abstract by L2 Learners. In: LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, UK, 2000, p.1 99-218.

McCAFFERTY, S. G.; STAM, G. Gesture studies and second language acquisition: A review. In: McCAFFERTY, S. G.; STAM, G. *Gesture: second language acquisition and classroom research*, Routledge Taylor and Francis Group, EUA, 2008, p. 3-24.

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

_____. *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

_____. Speech and gesture integration. In J. Iverson e S. Goldin-Meadow (Ed.). *The nature and functions of gesture in children's communication*. S.F.: Josey-Bass Publishers, 1998, p.11-28.

_____. *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

_____. Gesture: A Psycholinguistic Approach. In: BROWN, Keith (Ed.). *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2. ed. Elsevier, Science. Amsterdam; Boston, 2006, p. 15.

MCNEILL, D.; DUNCAN, S. D. Gestures and Growth Points in Language Disorders. In: GUENDOUZI, J.; LONCKE, F.; Williams, M. J. (Ed.). *The Handbook of Psycholinguistic and Cognitive Processes: Perspectives in Communication Disorders*. 1st Edition, Psychology Press, Taylor and Francis Group, USA, 2011, p. 22.

MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: Uma análise dos documentos oficiais. *The Especialist*, São Paulo, v. 39, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a4> Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/38653/27431> . Acesso em: 21 fev. 2023.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. *Revista Linguagem*, n. 11, s.p., 2009.

PATER, J. Minimal violation and phonological development. *Language Acquisition*, v. 6, p.201-253, 1997.

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê "Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas", Sinop, v. 16, n. 46, p. 34-53, out. 2023.

PEIXOTO, S. F. *Gestos na aquisição da língua inglesa em contexto bilíngue: uma perspectiva multimodal*. Recife, 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – UCP.

PREUSS, O. P.; ÁLVARES, M. R. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 36, n. 4, out-dez, p. 403-414, Universidade Estadual de Maringá, Brasil, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v36i4.23169>> Acesso em: 28 jan 2022.

SOUZA, S. A. F. *O movimento de sentidos sobre as línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação*. Campinas, 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL/Unicamp.

SOUZA, S. M. F.; BORGES, C. G.; SILVA, J. G.; RABELO, P. B. Estrangeirismos: Vestígios de poder da língua inglesa. *Saberes Múltiplos*. v. 1, n. 2, 2015, p.32-46. Disponível em: <<https://unig.br/wp-content/uploads/Revista-Saberes-Multiplos-volume-2.pdf>> Acesso em: 28 jan 2022.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos de Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Contingentia*, v. 1, n.1, 2006, p. 1-10. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837>> Acesso em: 07 jan. 2022.

STAM, G. Thinking for speaking about motion: L1 and L2 speech and gesture. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 2006, p. 145-171. Disponível em: <<https://doi.org/10.1515/IRAL.2006.006>> Acesso: 28 jan 2022.

_____. Second language acquisition from a McNeillian perspective. In: DUNCAN, S. D.; CASSELL, J.; LEVY, E. (Ed.). *Gesture and the Dynamic Dimension of Language*. Research Gate, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007, p. 117-124. DOI: 10.1075/gsl.1.13sta. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/41108588>> Acesso em: 28 jan 2022.

TELLIER, M. *How do teacher's gestures help young children in second language acquisition?*. International Society of Gesture Studies, ISGS, Lyon, France, Jun 2005.

_____. The Effect of Gestures on Second Language Memorisation by Young Children. *Gesture*, vol 8, 2008. Disponível em: <<https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/gest.8.2.06tel>> Acesso em: 28 jan 2022.

TOMASELLO, M. Joint attention as social cognition. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. J. (Ed.). *Joint attention: Its origin and role in development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995, p. 103-130.

_____. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VAN MAASTRICHT, L. J.; HOETJES, M. W.; HEIJDEN, L. Multimodal Training Facilitates L2 Phoneme Acquisition: An Acoustic Analysis of Dutch Learners' Segment Production in Spanish. *Journal of Second Language Pronunciation*, DSpace/Manakin Repository, 2019, p. 3528-3532. Disponível em: <repository.uhn.ru.nl> Acesso em: 28 jan 2022.

WU, Y. C., COULSON, S. Meaningful gestures: Electrophysiological indices of iconic gesture comprehension. *Psychophysiology*, v. 42, n. 6, p. 654-667, 2005.

THE INFLUENCE OF GESTURES ON THE ACQUISITION OF ENGLISH AS L2

ABSTRACT

In the multimodal perspective, gestures are an integral part of language and operate together with vocalization in interactions, forming a single linguistic matrix (MCNEILL, 1985). This bibliographic work aims to describe the role and incidence of different types of gestures in the process of acquisition of the English language as L2 by Brazilian children in a bilingual context, based on results obtained by Peixoto (2020), in which she observed a greater presence of deictic gestures both in L1 and in L2, and these seem to facilitate speech.

Keywords: second language acquisition, bilingualism, multimodality, gestures.

Recebido em 28/06/2023.

Aprovado em 07/09/2023.