

A gestualidade no processo de escrita colaborativa

Gestures in the collaborative writing process

João Artur Rodrigues Fernandes

Mestrando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Membro do grupo de pesquisa Ensino, Texto e Criação (ET&C). Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-3543-7221>. E-mail: arturfernandes986@gmail.com.

Maria Hozanete Alves de Lima

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Membro do grupo de pesquisa Ensino, Texto e Criação (ET&C). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8916-2740>. E-mail: hozanetelima@gmail.com.

Submetido em: 30/04/2025
Aceito em: 22/10/2025
Publicado: 10/12/2025

e-Location: 19617

Doi: 10.28998/2317-9945.202586.125-147



ISSN: 2317-9945 (On-line)
ISSN: 0103-6858 (Impressa)

João Artur Rodrigues Fernandes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Maria Hozanete Alves de Lima

Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Resumo

Este estudo analisa o papel e o estatuto da gestualidade na escrita colaborativa de alunos do Ensino Básico, enfocando sua função na referência a objetos textuais (Calil, 2016) inscritos ou em elaboração no manuscrito. O *corpus*, composto por registros visuais, sonoros e escritos, foi coletado em situação ecológica em uma turma do 4º ano do 1º Ciclo Básico, por meio do Sistema Ramos (Calil, 2020b). A análise investigou a articulação entre gestos e ações verbais (orais e/ou escritas), evidenciando como a gestualidade organiza a interação entre pares e contribui para a negociação e a inscrição textual. O referencial teórico articula estudos sobre gestualidade (Kendon, 1988, 2004; McNeill, 1992; Goldin-Meadow, 2003) e escrita colaborativa (Calil, 2008; 2016; Calil *et al.*, 2022). Os resultados indicam que os gestos funcionam como instrumentos semióticos constitutivos do processo de construção coletiva do texto.

Palavras-chave: escrita colaborativa; gestualidade; objetos textuais; texto dialogal; manuscrito.

Abstract

This study analyzes the role and status of gestuality in the collaborative writing of Elementary School students, focusing on its function in referring to textual objects (Calil, 2016) either already inscribed or under construction in the manuscript. The corpus, composed of visual, sound, and written records, was collected in an ecological setting in a 4th-grade classroom of the Elementary Cycle, using the Ramos System (Calil, 2020b). The analysis examined the articulation 10.28998/2317-9945 between gestures and verbal actions

(oral and/or written), highlighting how gestures organizes peer interaction and contributes to negotiation and textual inscription processes. The theoretical framework brings together studies on gestuality (Kendon, 1988; 2004; McNeill, 1992; Goldin-Meadow, 2003) and collaborative writing (Calil, 2008; 2016; Calil et al., 2022). The results indicate that gestures function as semiotic instruments constitutive of the collective text construction process.

Keywords: *collaborative writing; gestures; textual objects; dialogical text; manuscript.*

INTRODUÇÃO

A escrita é um evento plurissemiótico que mobiliza intensa atividade cognitiva, articulada ao domínio de uma técnica que requer a manipulação de artefatos materiais externos ao sujeito escrevente, como lápis, papel, borracha, computador, giz, entre outros. O ensino e a aprendizagem da escrita estão tradicionalmente associados ao ambiente escolar, reconhecido como o espaço institucional em que se desenvolvem as práticas de letramento formal. No contexto da escolarização, chama atenção o fato de que tanto o objetivo quanto o meio de construção do conhecimento são a própria escrita, sendo a prática o meio pelo qual se aprende a escrever (Camps *et al.*, 2000b). Por isso, a aprendizagem da escrita está intrinsecamente ligada à realização de atividades metalinguísticas (Camps, 2019), considerando que não é possível escrever sem mobilizar processos de análise sobre a própria linguagem (Myhill; Jones, 2015).

Nas etapas iniciais desse percurso formativo, ao serem introduzidos no universo da escrita cursiva, os aprendizes são levados a automatizar, com as mãos, o gesto escritural, isto é, o traçado gráfico das letras que compõem palavras e textos. Essa automatização está além de um processo motor, haja vista que implica uma complexa articulação entre percepção visual, planejamento cinestésico e atenção ao conteúdo linguístico. O gesto, nesse sentido, não é um simples suporte mecânico da escrita, mas parte constitutiva do processo de significação.

É com base nessa perspectiva que esta pesquisa propõe um olhar atento à gestualidade como componente central – e ainda pouco explorado – no processo de produção escrita em sala de aula. Considerando crianças recém-alfabetizadas, investigamos de que modo os gestos participam ativamente da construção textual, funcionando como recursos semióticos relevantes na articulação de dimensões

gráficas, ortográficas, lexicais e semânticas da linguagem. Partimos do entendimento de que, ao escrever, os alunos mobilizam o corpo para organizar o que escrevem, tomar decisões linguísticas e negociar sentidos.

Privilegiamos, em nosso estudo, os gestos com as mãos, ainda que sejamos conscientes de que o corpo, em sua totalidade, participa ativamente da atividade escritural. A inclinação do tronco, o movimento dos olhos, a posição da cabeça e até mesmo a respiração podem revelar modos de engajamento cognitivo e interacional durante a produção textual. Para observar esses movimentos em sua dimensão mais viva, priorizamos a escrita colaborativa em tempo real, no contexto ecológico da sala de aula, por preservar a dinâmica escolar e favorecer a interação face a face entre os alunos que constroem juntos um mesmo texto.

No campo da didática da escrita, particularmente em estudos voltados para a escrita colaborativa (Calil; Del Ré, 2009; Calil *et al.*, 2022; Lima; Correia, 2025; Fernandes, 2025), há um manifesto interesse pelo papel da gestualidade quando da produção de manuscritos escolares. Ainda que se tenha evidenciado que a gestualidade é uma semiose constitutiva nas negociações entre os alunos, muito está por ser dito sobre a relação entre elementos linguísticos presentes no manuscrito e a natureza de gestos ligados a eles. Buscamos, portanto, investigar essa questão, analisando de que maneira a gestualidade manifestada pelos alunos contribui para a construção do manuscrito e sistematizando os achados.

Nossa pesquisa, de natureza qualitativa, se alinha às investigações realizadas pelos pesquisadores do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), que investiga atividades metalinguísticas no contexto da escrita colaborativa em sala de aula, com foco em diferentes objetos textuais e estratos linguísticos.

A GESTUALIDADE: UMA TRAJETÓRIA TEÓRICA

A compreensão do gesto como fenômeno semiótico integral tem raízes em estudos fundadores do século XX, como os de Efron (1941), pioneiro ao investigar as variações culturais dos gestos entre imigrantes nos Estados Unidos. Ao desafiar a ideia de gestos como expressões instintivas universais, ele propôs que os comportamentos

gestuais eram profundamente moldados por fatores culturais, sociais e históricos, abrindo caminho para uma abordagem situada da comunicação não verbal.

Nas décadas seguintes, Freedman e Hoffman (1967) ampliaram esse horizonte, ao analisar o papel dos gestos em contextos educacionais e interacionais. Já os estudos de Ekman e Friesen (1969) forneceram uma taxonomia funcional para os gestos, distinguindo categorias como *emblemas*, *ilustradores*, *reguladores*, *adaptadores* e *expressões emocionais*. Ainda que suas classificações tenham sido fundamentais para o avanço da área, elas tratavam os gestos sobretudo como *suportes* da fala, ou seja, ainda subordinados ao canal verbal.

Esse movimento culmina na virada teórica promovida por McNeill (1992, 2005), que propõe uma concepção mais radical. Para ele, fala e gestos compõem uma unidade semiótica indivisível na expressão do pensamento. Sua teoria do *growth point* (ponto de crescimento) sugere que cada enunciado verbal é coproduzido com um gesto imagético, sendo ambos manifestações simultâneas de um mesmo impulso cognitivo.

McNeill se distancia dos modelos funcionais de Ekman e Friesen (1969) e passa a compreender os gestos como um modo imagético de pensar que participa da criação do sentido e não apenas de sua transmissão. E, assim, o estudioso elabora uma classificação dos gestos, agrupando-os em quatro categorias – *icônicos*, *metafóricos*, *dêiticos* e *ritmados* –, como expomos no quadro 1. Essa classificação constituirá, em nosso trabalho, as bases para as categorias analíticas, de modo que serão retomadas na seção de análise.

Quadro 1 - Esquema de classificação dos gestos (McNeill, 1992)

Categoria	Descrição
Icônicos	Estabelecem uma relação formal estreita com o conteúdo semântico da fala, uma vez que ilustram o que está sendo enunciado, ao representar uma ação ou um objeto por meio de uma homologia com aspectos dessa ação ou desse objeto.
Metafóricos	Assemelham-se aos gestos icônicos, mas representam a imagem de um conceito abstrato, como o conhecimento, a própria linguagem, o gênero da narrativa etc. São, portanto, mais complexos que os gestos icônicos.
Dêiticos	Compreendem os gestos de apontar realizados prototipicamente com o dedo, embora qualquer objeto ou outras partes do corpo, incluindo cabeça, nariz ou queixo, possam ser mobilizados.

Ritmados	São movimentos que não apresentam um significado discernível e podem ser reconhecidos positivamente em termos de suas características prototípicas de movimento. Podem se configurar, dessa forma, como acompanhamentos rítmicos e enfáticos da fala.
----------	---

Fonte: Adaptado de McNeill (1992).

Nessa classificação, McNeill (1992), considerando a relação entre os gestos e o discurso que os acompanha, estipula as funções e os significados de cada categoria gestual. E, embora apresente características comuns para organizar os gestos em agrupamentos, reconhece a natureza multidimensional da gestualidade, que, por sua vez, não corresponde a um sistema linear como a fala. Em razão disso, o autor defende que os gestos não devem ser considerados somente *movimentos* e, conseqüentemente, não podem ser explicados em termos *puramente cinéticos*. Como ele afirma, os gestos possuem significado por direito próprio e, juntamente com a linguagem, colaboram com a constituição do pensamento, não apenas refletindo-o, mas também exercendo um impacto sobre ele.

É com Kendon (1988, 2004) que o gesto passa a ser compreendido em sua articulação estrutural com a linguagem. Ele observa que os gestos organizam e modulam a fala, sendo parte da ação comunicativa situada. Em vez de acessório, o gesto é tratado como elemento coordenado com a fala, regulando o ritmo da enunciação, marcando transições discursivas e expressando aspectos pragmáticos da interação.

Essa hipótese ganha respaldo empírico nos trabalhos de Goldin-Meadow (2003), dedicados à investigação com crianças em idade escolar. A autora demonstra que gestos podem antecipar formulações verbais, revelar conflitos cognitivos ou representar hipóteses ainda não verbalizadas. Nessas situações, os gestos atuam como um indicador metacognitivo, sendo espaço de elaboração simbólica. Para ela, a gestualidade é também um agente de aprendizagem, pois torna visível o pensamento em transição e pode desencadear reestruturações conceituais em interações pedagógicas.

Novack e Goldin-Meadow (2015) também afirmam que, para além da compreensão da linguagem, os gestos podem apresentar consequências relevantes para o pensamento e para a aprendizagem. Segundo elas, a informação que um aluno

transmite exclusivamente por meio de gestos é, muitas vezes, um conhecimento encapsulado ou implícito, o que evidencia a relação entre a gestualidade e os processos cognitivos.

Ainda, consoante Costa e Rodriguez (2018), essa inter-relação entre gestualidade e cognição se torna mais nítida quando se observam, por exemplo, alunos que utilizam as mãos e os dedos para responder a questões, pois, nesses casos, as ações gestuais podem se configurar como *pontes motoras* que possibilitam o acesso a conteúdos e a conceitos que estão sendo processados no pensamento.

Observa-se que, ao longo dessa trajetória teórica, consolida-se uma concepção dos gestos como ação semiótica multimodal, que integra linguagem, cognição e corporeidade. No contexto da escrita colaborativa entre crianças, essa perspectiva permite interpretar os gestos manuais (como apontar, simular formas gráficas etc.) como parte de um raciocínio encorpado, no qual o corpo atua como suporte do pensamento e da linguagem. A gestualidade, ao tornar visível o esforço de significar, opera como indicadora de uma reflexão em movimento, contribuindo para a regulação da tarefa e para a coautoria textual, sobretudo em contextos de oralidade compartilhada e de negociação entre pares¹.

A ESCRITA COLABORATIVA E AS ATIVIDADES METACOGNITIVAS

A escrita colaborativa preserva um espaço para que, durante a construção do texto, dúvidas, comentários e afirmações sobre o que é escrito sejam externalizados, o que, para professores, é por demais profícuo, uma vez que pode revelar os modos como os alunos estão processando e sistematizando os conhecimentos aprendidos nas aulas (Calil; Myhill, 2020a; Lima; Fernandes, 2024).

Camps *et al.* (2000b) consideram o trabalho colaborativo, no âmbito da didática da escrita, um instrumento potencializador para as atividades metalinguísticas. Na escrita colaborativa, escrever deixa de ser uma tarefa silenciosa (como geralmente é

¹ Embora importantes pesquisas sobre as línguas de sinais, como a de Cuxac (2000), não tenham sido abordadas nesta discussão, elas podem oferecer ferramentas valiosas para compreender os gestos na interação de escrita colaborativa, ampliando, assim, a análise das interações e das formas de comunicação não verbal nesse contexto.

a escrita individual) e passa a solicitar posicionamentos dos alunos, uma vez que a interação implica uma certa necessidade de tornar explícitos conhecimentos declarativos sobre a linguagem, o discurso e as operações necessárias à atividade escrita (Camps; Milian, 2000a).

Além disso, tendo em vista que a própria escrita e o seu ensino estão significativamente envoltos por atividades metalinguísticas, a escrita colaborativa é um método propício não só para visibilizar a explicitação dessas atividades em sala de aula, mas também para estimular nos alunos atividades de intervenção (reformulação, correção, substituição etc.) sobre os seus próprios dizeres e os dizeres do outro. Essas atividades, pode-se dizer, não são tão comuns em exercícios de escrita individual, por exemplo, em que o aluno, de modo geral, conta apenas consigo para a produção do texto e lida sozinho e, normalmente, em silêncio com as ideias, certezas, dúvidas e inseguranças que podem surgir em relação à linguagem escrita (Fernandes, 2025).

No Brasil, pesquisadores do LAME, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), têm investigado, desde a década de 1990, os processos de escrita colaborativa em sala de aula e as inúmeras questões que podem ser depreendidas a partir deles. Analisando a gênese de *manuscritos escolares*² (Calil, 2008), é possível mencionar, do conjunto de pesquisas desenvolvidas, algumas de ordens ortográfica (Calil; Felipeto, 2008; Calil; Pereira, 2018), sintática (Calil *et al.*, 2022; Calil *et al.*, 2024), lexical (Lima, 2017; Santos *et al.*, 2018), semântica (Calil; Felipeto, 2014; Calil, 2016) e, mais recentemente, envolvendo gestualidade (Calil *et al.*, 2022; Lima; Correia, 2025; Fernandes, 2025).

A metodologia de pesquisa adotada pelo grupo LAME permite uma visualização mais atenta das instâncias envolvidas no processo de escrita colaborativa, desde o manuscrito textual, o que comumente é o produto a que o professor tem acesso, até o manuscrito oral (Calil, 2016), que são as intervenções realizadas oralmente sobre o texto e sobre a linguagem que podem não ser transferidas para a folha de papel. Além disso, existem as manifestações gestuais que incidem sobre os discursos falados e/ou escritos e que influenciam, direta ou indiretamente, o processo de escrita. As ações

² Calil (2008) descreve o *manuscrito escolar* como o resultado do processo escritural, tendo a instituição escolar como um pano de fundo sobre o qual o ato de escrever é contextualizado e situado.

não verbais são pertinentes à nossa investigação e, graças ao Sistema Ramos (Calil, 2020b) – ferramenta de coleta de dados desenvolvida por pesquisadores do LAME –, conseguimos ter acesso aos gestos e à sua relação com a escrita e o manuscrito.

Ainda que, neste estudo, direcionemos um olhar especial para o aspecto gestual e sua influência para o desenvolvimento da escrita em curso, a análise que realizamos sempre relaciona este aos demais aspectos da linguagem (escrito e falado) que se apresentam durante as negociações.

METODOLOGIA

Neste estudo, analisamos os processos de escrita colaborativa de quatro díades de alunas portuguesas do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico³. Os processos integram um conjunto de dez produções textuais realizadas em duplas, coletadas em 2017 por pesquisadores do projeto de colaboração internacional InterWriting, em uma mesma sala de aula de uma escola em Aveiro, Portugal.

Às duplas, foi solicitado que inventassem e escrevessem livremente uma história, sem sugestão de temas, títulos ou personagens. Cada aluno da díade se encarregava de uma função: um portava a caneta inteligente e se responsabilizava pela inscrição do texto na folha de papel, enquanto o outro ditava a história, auxiliando o colega com os trâmites da escrita⁴. As duplas dispunham de uma única caneta e de uma mesma folha de papel. As díades analisadas neste estudo receberam um código e inventaram as seguintes histórias:

Quadro 2 - Díades e manuscritos analisados

Número da díade	Código	História inventada
Díade 1 (D1)	D1LarB*Bia	<i>A Ilha do Tesouro</i>
Díade 6 (D6)	D6IneM*Jul	<i>O passarinho</i>
Díade 8 (D8)	D8Mar*Mel	<i>O casamento do Garfield e do Jón</i>
Díade 9 (D9)	D9IneR*LarP	<i>A minha máquina autêntica</i>

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

³ O 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal, equivale ao 4º ano do Ensino Fundamental, no Brasil.

⁴ Nas transcrições apresentadas na seção de análise, o aluno escrevente tem seu nome seguido de asterisco (*), por exemplo, LarB*.

O processo de escrita colaborativa das díades foi registrado⁵ por meio do Sistema Ramos, um método de coleta multimodal que captura as instâncias visuais, escritas e sonoras envolvidas na confecção do manuscrito textual em situação ecológica. Essas mídias foram reunidas em filmes-sincronizados. A natureza multimodal dos filmes possibilita uma observação e, conseqüentemente, uma análise mais apurada do que está implicado na escrita em ato. Nesse sentido, pode-se notar as motivações para comentários, rasuras escritas ou orais, substituições, acréscimos e, ainda, manifestações gestuais sobre os discursos escritos ou falados.

Apresentaremos, na seção seguinte, um quadro geral sobre a gestualidade relacionada a objetos textuais (OTs) de diversas categorias linguístico-textuais (ortografia, acentuação, pontuação, sentido e organização gráfico-espacial), porém elegemos, como recorte de análise, duas situações envolvendo *gestos icônicos* ocorridas durante a inscrição da história *A Ilha do Tesouro*. Na análise, utilizamos o texto-dialogal (TD), as capturas do filme-sincronizado e o recorte do manuscrito referentes ao momento em que as alunas gesticulam os OTs em foco. Assim, é possível compreender por que as alunas discutem, como identificam a necessidade de inscrição do OT e quais as ações gestuais e textuais envolvidas.

ANÁLISE DOS DADOS

Como mencionado na seção anterior, o quadro 3 abaixo apresenta as categorias de análise e o respectivo quantitativo de ocorrências de gestos manifestados pelas díades.

⁵ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisas das instituições dos pesquisadores envolvidos. Os responsáveis pelos sujeitos envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Quadro 3 - Categorias de análise de gestualidade textual com suas respectivas quantidades⁶

Díade	Ortografia	Acentuação	Pontuação	Semântica	Gráfico-espacial	Qtd. de gestos
D1	6	6	19	2	4	37
D6	9	-	14	1	1	25
D8	2	-	3	-	1	6
D9	2	12	2	23	8	47
Total	19	18	38	26	14	115

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Com base na análise das categorias de gestualidade textual, observamos variações significativas nas formas de interação, o que reflete as diferentes abordagens das díades. Essas informações nos revelam que a relação entre a gestualidade e as categorias linguísticas não é linear, mas dinâmica e associada a momentos de maior tensão (Calil, 2016). Isso nos mostra como os gestos podem surgir em resposta a questões que geram dúvida ou reflexão no processo de escrita colaborativa.

Observamos que, do total de gestos, o maior quantitativo relaciona-se à *pontuação* (38), seguido pela *semântica* (26). As demais categorias – *ortografia*, *acentuação* e *organização gráfico-espacial* – apresentam números aproximados (19, 18 e 14, respectivamente). O total é distribuído entre as díades, de modo que cada uma, a depender do que enfrenta na escrita, gesticula mais em relação a uma categoria do que a outra. Por exemplo, para a D1 e a D6, notamos mais gestos relativos à *pontuação*, o que já não vemos tão fortemente para a D9. Essa díade, por outro lado, gesticula bastante as categorias *semântica* e *acentuação*, que, para outras díades, apresentam números menores. Percebemos, portanto, como cada percurso de escrita é singular, assim como a mobilização da gestualidade nesse processo.

Quanto à natureza dos gestos manifestados, o quadro 4 organiza-os em consonância com a classificação proposta por McNeill (1992)⁷.

⁶ O quantitativo de gestos apresentado nos quadros é relativo apenas às categorias de análise expostas, de modo que reconhecemos a existência de outros gestos, sobretudo dêiticos, que não foram contabilizados neste momento.

⁷ Nesse levantamento, decidimos não incluir os *gestos ritmados* em razão de eles não portarem conteúdo cujo significado seja discernível. No entanto, reconhecemos a presença marcante dessa forma de gestualidade durante todo o processo de escrita. Os *gestos metafóricos*, por sua vez, também não figuram no quadro, mas por outra razão: não foram manifestados pelas díades. Optamos, então, por manter as categorias efetivamente mobilizadas.

Quadro 4 - Classificação dos gestos das díades

Díade	Ícônicos	Dêiticos	Qtd. de gestos
D1	12	25	37
D6	6	19	25
D8	2	4	6
D9	23	24	47
Total	43	74	115

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Vemos, no quadro 4, que entre 65% e 75% dos gestos apresentam natureza dêitica para as D1, D6 e D8. Essa disparidade diminui em relação à D9, cujo percentual de *gestos dêiticos* é 51%. De todo modo, ainda visualizamos, em todos os casos, uma predominância de *gestos dêiticos*. Essa maior incidência é comum no processo de escrita colaborativa, como já apresentado em Fernandes (2025), e nos sugere que esses gestos são mobilizados, na maioria dos casos, para direcionar a atenção para um OT. Os *gestos icônicos*, por sua vez, apresentam-se em menos ocorrências, mas fazem mais do que direcionar a atenção para aspectos da escrita. Há, na gestualidade icônica, o objetivo de representar visualmente o próprio OT. Por isso, esses gestos desempenham um papel significativo na representação de ideias, de modo que são, muitas vezes, essenciais para a construção de sentidos.

Apresentamos, a seguir, duas situações que evidenciam a relevância da gestualidade icônica durante a escrita.

“O acento é para ali”: gestualidade e acentuação

A D1 é composta por Bia e LarB*, que escrevem a história *A Ilha do Tesouro*. Durante a escrita, notamos, desde o início, que as alunas gesticulam frequentemente em suas conversas, sejam elas relacionadas ou não aos procedimentos escriturais. No que diz respeito aos gestos associados à escrita, observamos que recorrem à gestualidade ao se referirem a elementos gráfico-linguísticos, como marcas de pontuação e acentos gráficos (cf. Fernandes, 2025). Recortamos, para análise, duas situações específicas, uma em que as alunas gesticulam com as mãos para representar o acento grave e outra em que uma aluna procura estabelecer sentidos entre os gestos

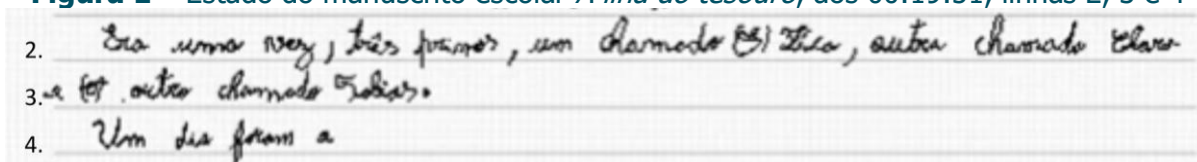
e uma palavra não compreendida por sua parceira. Para o primeiro caso, recortamos o seguinte TD:

Texto-dialogal 1⁸
EV2017_001_LarB*
00:19:51-00:20:07

Transcrição normativa do manuscrito escolar *A ilha do tesouro*, linhas 2 a 4

2. Era uma vez, três primos, um chamado Zéca, outra chamada Clara
3. e outro chamado Tobias.
4. Um dia foram à

Figura 1 – Estado do manuscrito escolar *A ilha do tesouro*, aos 00:19:51, linhas 2, 3 e 4



Fonte: LAME (2017).

Contexto: A aluna Bia dita para LarB* a sentença *Um dia foram à biblioteca*. Alguns turnos adiante, indica a incidência de um acento gráfico.

135. Bia: (Ditando) Um dia eles foram ao ... SI... à biblioteca.

136. LarB*: (Apontando para o começo da linha 4, indicando novo parágrafo) Mudamos para aqui... por... porque não... não é o mesmo assunto. :: Os nomes deles... com irem à biblioteca. Temos que mudar linhas... achas? :: por que já ...

137. Bia: Sim. (LarB* iniciando o parágrafo na linha 4 [Um dia foram a]) Um dia foram à biblioteca do tio::

138. LarB*: Porque já não tamos mais...

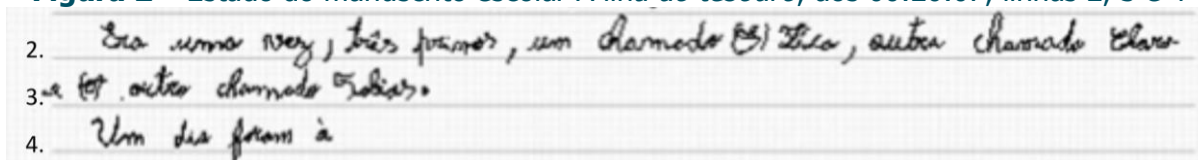
139. Bia: foram com "a" mesmo:: foram à biblioteca. À biblioteca com maiúscula:: acho que o acento é pra ali (Bia utilizando as mãos estendidas na diagonal para representar o acento e sua direção).

140. LarB*: Eu sei. (apontando no ar com a mão esquerda) mas eu acho que é :: a... há...

⁸ O TD segue uma codificação do LAME para a identificação de certos elementos: a fonte em vermelho destaca o OT mencionado pelas alunas; a fonte em azul, os comentários sobre o OT; o texto entre os colchetes (com destaque verde), o que foi inscrito enquanto a aluna falava. Também seguimos uma forma de apresentação do LAME para o TD e para as figuras a ele vinculadas.

141. Bia: Não. Não, não é. (LarB* escrevendo o acento grave sobre o 'a' [ã] na linha 4).

Figura 2 – Estado do manuscrito escolar *A ilha do tesouro*, aos 00:20:07, linhas 2, 3 e 4



Fonte: LAME (2017).

No excerto, Bia dita para LarB* o conteúdo do parágrafo que estão prestes a escrever, ao dizer *um dia foram à biblioteca...* (turno 135). No turno seguinte (136), LarB* informa à colega sobre a organização do texto, denotando a necessidade de a nova informação ditada ser inscrita em outro parágrafo (*mudamos para aqui porque não é o mesmo assunto: os nomes deles com irem à biblioteca*). Esses dizeres são acompanhados por gestualidade, pois a aluna indica com o dedo a localização do *aqui* verbalizado. Bia, no turno 137, concorda com a proposição de LarB* e repete o que dissera no turno 135 enquanto a colega escreve. No turno 138, a aluna escrevente ainda tenta complementar a justificativa apresentada no turno 136 para a criação do novo parágrafo, mas não chega a concluir o raciocínio.

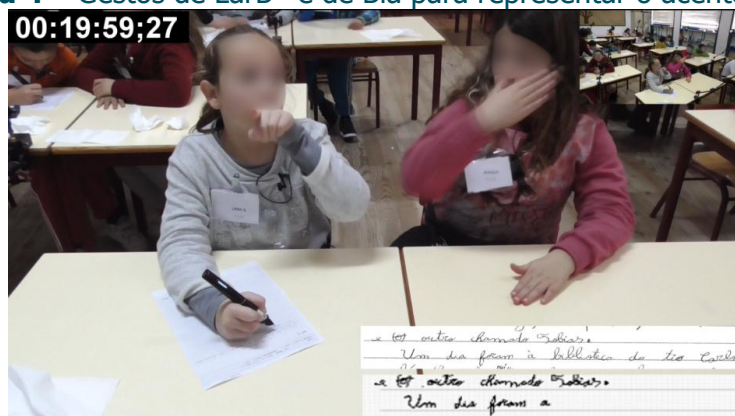
É nos turnos seguintes, todavia, que a atenção das alunas se volta para outro aspecto da escrita – a acentuação gráfica –, quando Bia, no turno 139, começa a verbalizar partes da sentença *um dia foram à biblioteca...*, como *foram com 'a' mesmo, foram à biblioteca* e *à biblioteca com maiúscula*. Essa tentativa de Bia, além de assistir a colega em relação à escrita, parece ser uma sinalização da ocorrência de crase no trecho. É interessante notar, nesse caso, a insistência de Bia em pronunciar a partícula *à* mais de uma vez, até mesmo porque, diferentemente de outros acentos diacríticos, como o agudo e o circunflexo, a incidência de um acento grave não é nitidamente perceptível na fala, ainda mais se tratando de um vocábulo monossílabo como o do excerto. O fato de a aluna verbalizar *acho que o acento é pra ali*, ainda no turno 139, agrega sustentação a essa hipótese. Ocorre que Bia faz mais do que indicar oralmente a necessidade de um acento, uma vez que ela também gesticula a representação do acento grave para LarB*. A aluna utiliza as duas mãos para isso, conforme vemos na figura 3.

Figura 3 – Gestos de Bia ao representar o acento grave

Fonte: LAME (2017).

Bia realiza dois gestos para tentar representar a *forma* do acento grave, o que corresponderia a dois gestos icônicos (McNeill, 1992). A aluna utiliza a mesma configuração de mão, que compreende a palma e os dedos estendidos na diagonal, mudando apenas em relação à direção. Assim, é como se Bia deliberasse, entre as duas formas gestuais, qual seria a mais condizente com o acento grave. Dos gestos realizados até então, o da mão esquerda é o mais próximo desse acento em comparação com o da mão direita, que mais se assemelha a um acento agudo. Inclusive, a forma gestual da mão esquerda parece receber mais ênfase do que a da mão direita, assumindo uma posição de mais destaque, enquanto a outra fica em segundo plano.

Dos gestos observados na figura 3, Bia seleciona o que foi realizado com a mão direita, porém muda a sua direção e passa a apontar para o lado esquerdo, como mostra a figura 4.

Figura 4 – Gestos de LarB* e de Bia para representar o acento grave

Fonte: LAME (2017).

Na imagem, Bia parece estar decidida quanto ao novo gesto, o que se depreende do fato de, agora, a aluna manter apenas uma mão levantada e deixar a outra em repouso sobre a mesa. Além disso, é possível notar que LarB*, que, até então, não havia se manifestado sobre a necessidade do acento grave reconhecida por Bia, diz *eu sei, mas eu acho que é...*, no turno 140. Ao dizer isso, a aluna tenta gesticular o acento com a configuração de mão de apontar, cuja representação ocorre por meio do movimento diagonal de LarB* com o dedo indicador, delineando uma barra oblíqua no ar. Nota-se que, além de divergirem em relação à direção do acento grave, as alunas se apoiam em configurações de mão diferentes: Bia continua usando a mão direita com os dedos esticados, ao passo que LarB* usa apenas o dedo indicador com os demais dedos fechados sobre a palma da mão esquerda.

Como as alunas discordam quanto à direção do acento, Bia, que já havia ponderado entre as duas direções (esquerda e direita), não concorda com a proposição de sua colega. Por isso, no turno 141, afirma *não, não é*. Após a resposta negativa, LarB* parece aceitar o que é proposto pela parceira, uma vez que inscreve o acento grave na folha de papel em conformidade com o que fora representado gestualmente por Bia (vide figura 2).

A figura 2 nos mostra que o acento grave, de fato, foi grafado de acordo com a sua representação preconizada na língua. Sem o acesso às outras instâncias que participaram da inscrição do acento, como a oral e a gestual, não teríamos ciência de que esse foi um ponto sobre o qual as alunas discutiram, muito menos de como as alunas discutiram e como as discussões levaram a uma conclusão.

Esse excerto da produção do manuscrito *A Ilha do Tesouro*, portanto, nos possibilita observar algumas nuances da linguagem que não são transmitidas, pelo menos de forma plena e coerente com a situação comunicativa, por meio da modalidade verbal. A discussão envolvendo o acento grave evidencia muito bem isso, haja vista o fato de esse acento não sinalizar a produção de uma sílaba tônica, como fazem os demais. É por isso, aliás, que as tentativas de Bia de dar ênfase aos trechos com a construção *à biblioteca* parecem não ter surtido o efeito desejado. À vista disso, a aluna precisou indicar que ali existia um acento, o que faz com a ação conjunta de fala, ao dizer acho que o *acento é pra ali*, e de gestos, quando gesticula as possibilidades para o *acento* e para o *ali*. A gestualidade, assim, se configura como um elemento diferencial nessa discussão, pois Bia não especifica qual seria o acento. Apenas no âmbito gestual, essa questão é bem delimitada.

Os gestos das alunas possuem uma natureza icônica, seguindo a categorização de McNeill (1992), uma vez que elas os utilizam com o objetivo de representar o acento grave. Por outro lado, esses gestos também podem ser considerados dêiticos, pois, além da forma do acento, as alunas mobilizam a gestualidade para indicar a sua direção, ou seja, para dar uma informação dêítica. Isso é possível porque, para McNeill, diferentemente da língua, que é unidimensional e linear, a gestualidade é multidimensional, idiossincrática e não sujeita a um sistema de padrões. Em razão disso, ele defende que a gestualidade parece ser mais capaz do que a fala em representar matizes de relevância, visto que o indivíduo pode selecionar o que considera mais relevante para o ato comunicativo, como fazem as alunas. Na fala, isso seria transmitido apenas por meio de paráfrases elaboradas.

No que concerne ao percurso da escrita acompanhado pelo TD, é nítido o quanto os gestos foram essenciais para que as alunas pudessem dar prosseguimento à inscrição da história. A gestualidade foi bem mais incisiva para transmitir determinadas informações (McNeill, 1992; Novack; Goldin-Meadow, 2015). Caso as alunas não contassem com os gestos, precisariam explicitar verbalmente como é a representação de um acento grave, já que, em nenhum momento, elas mencionaram o nome do acento. As alunas poderiam dar explicações, como *o acento grave é inclinado/oblíquo/diagonal e direcionado para o lado esquerdo*, ou fazer comparações

com outros elementos gráficos, como *o acento grave se assemelha a uma barra invertida* ou ainda *é o oposto de um acento agudo* (Fernandes, 2025). Essa empreitada, além de demandar mais tempo, não garante a compreensão da mensagem por parte das alunas.

Por isso mesmo, os gestos assumem um papel de destaque nessa discussão, pois há momentos em que a compreensão do sentido só é alcançada se nos atentarmos à gestualidade. Por exemplo, quando Bia enuncia *acho que o acento é pra ali*, nada no discurso verbal esclarece o que *ali* indica, se é à direita, à esquerda, acima, abaixo etc. A mesma observação pode ser aplicada ao gesto realizado por LarB*. Quando a aluna diz *eu sei, mas eu acho que é...*, a frase verbalmente incompleta é complementada por seu gesto, que mostra aquilo que a aluna acha que é.

Em busca do sentido: gestualidade semântica

Gestos significativos também são percebidos nos momentos em que as alunas discutem o conteúdo da história, como nos mostra o próximo TD:

Texto-dialogal 2
EV2017_001_LarB*
00:51:24-00:51:55

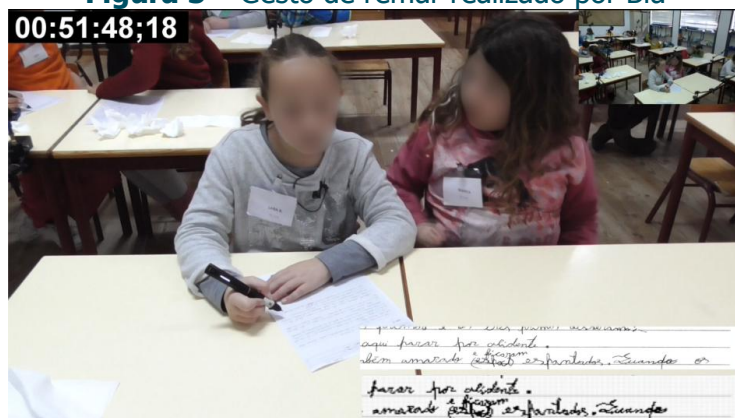
Contexto: Bia sugere para a colega que escreva sobre os personagens irem *remar*. LarB*, no entanto, não compreende inicialmente, confundindo-se com *arrumar*.

511. Bia: nós temos que inventar, oh, Lar.
512. LarB*: Foram comer, foram almoçar:: por um tempo.
513. Bia: Então foram comer:: pronto. Foram comer, eh ... SI... de almoço ... SI.
(LarB* escrevendo [**Quando**]) foram **remar**, foram **remar**, foram **remar**! Foram **remar**!
514. LarB*: Foram arrumar o quê?
515. Bia: **Remar o barco**:: remar (gesticulando com o braço o movimento de um remo)
516. LarB*: Não, **remar** não, porque.. porque... SI.
517. Bia: SI... vá lá, vá lá, continua. Tem razão L :::

É possível notar que Bia propõe, no turno 511, que ela e sua parceira inventem, referindo-se a continuar a história que estão escrevendo. LarB* sugere seguir o texto com a informação de que as personagens *foram comer*, o que rapidamente reformula para *foram almoçar por um tempo* (turno 512). Bia logo assente com a proposta, repetindo, no turno 513, o que LarB* acabara de falar, *Então foram comer:: pronto. Foram comer, de almoço*. Ainda, nesse turno, após ficar pensativa, Bia sugere algo novo, dizendo, repetidamente, *foram remar*. LarB*, no entanto, parece não compreender o que é dito por Bia e, por isso, questiona, no turno 514, *foram arrumar o quê?*. Bia repete o verbo que havia proposto, porém acrescido de um objeto direto, quando diz *remar o barco*.

A inserção do objeto direto surge como uma possível solução para esclarecer LarB* em relação aos verbos *remar* e *arrumar*, que dispõem de aproximações fônicas (as produções de [ř], [m], [a] e [r]) e gráficas (as letras 'r', 'm' e 'a'). O objeto direto, desse modo, poderia ou não desfazer a confusão estabelecida. Por um lado, LarB*, ainda que não ouvisse plenamente a palavra *remar* e, novamente, a interpretasse como *arrumar*, ao relacionar o verbo ao objeto direto *o barco*, poderia recuperar *remar*, por meio da associação *remar-barco*. Por outro lado, é possível que LarB* continuasse entendendo o verbo falado por Bia como *arrumar*, em vez de *remar*, mesmo com a associação com o objeto direto *o barco*. Ela poderia, inclusive, questionar algo como *arrumar o barco?*.

Todavia, a fala de Bia, no turno 515, não permitiu mais de uma interpretação, pois, além de apresentar um objeto direto para o verbo, a aluna gesticula com o braço direito o movimento de um remo, como mostra a figura 5.

Figura 5 – Gesto de remar realizado por Bia

Fonte: LAME (2017).

LarB* logo entende o que Bia quis dizer (*remar*, não *arrumar*) e, no turno 516, recusa a proposta da sua parceira, enunciando *não, remar não*. Ao repetir o verbo *remar*, é evidente que a ação conjunta de fala e gestos de Bia surtiu efeitos sobre LarB*, de modo que a informação foi finalmente compreendida. Na sequência do TD, Bia aceita a recusa da colega e pede para que continue a escrever a história.

Isso ilustra, de forma breve, o potencial significativo que os gestos apresentam, ainda que, como visto, o enunciado *remar o barco* seja linguisticamente completo. A coocorrência da fala com um *gesto icônico* para o ato de remar realizado por Bia permite uma construção imagética do que a aluna quis comunicar, possibilitando um resgate mais instantâneo dos significantes verbais envolvidos. A gestualidade, nesse caso, rompeu a confusão gerada pelo não entendimento das palavras faladas.

Quando Bia busca explicar a LarB* o significado da palavra *remar*, realiza o gesto de balançar o braço como se estivesse remando. Nesse contexto, o gesto é usado para ajudar a construir a compreensão de uma palavra nova, funcionando como suporte icônico para a mediação do sentido. A natureza desse gesto revela-se ambivalente, pois ele não se integra formalmente a uma estrutura discursiva e linguística. Por outro lado, a intenção comunicativa explícita, voltada à construção de sentido para o interlocutor, indica um movimento em direção à semânticidade e, no contexto explorado, constitui uma modalidade estruturante da significação, apoiada na capacidade humana de representar, com o corpo, experiências perceptivas e cognitivas.

CONCLUSÃO

Não encontramos, na literatura, investigações aprofundadas sobre a gestualidade no contexto da escrita colaborativa. Nosso estudo mostra a importância da reflexão sobre essa questão. Damos visibilidade à emergência da gestualidade como elemento constitutivo da atividade discursiva, desempenhando um papel fundamental na organização do espaço intersubjetivo entre os sujeitos envolvidos na produção escrita. Os gestos não se limitam a indicar ou enfatizar pontos do discurso verbal, mas têm o poder de estruturar e articular os significados que estão sendo coconstruídos no processo de escrita. Eles facilitam, portanto, a negociação de sentidos e ajudam a construir coletivamente a narrativa ou o conteúdo textual que está sendo desenvolvido.

Além disso, a interação gestual na escrita reforça a ideia de que linguagem e cognição estão profundamente interligadas e que o uso de gestos pode ser visto como um reflexo de processos metacognitivos e metacomunicativos. Nesse sentido, os gestos assumem um papel estrutural e regulador, influenciando a organização e a direção do processo de escrita. Isso implica que a gestualidade não só acompanha a escrita, como também orienta a construção do texto, tendo em vista que colabora com as decisões linguísticas que os escritores estão tomando de forma conjunta.

Assim, os gestos realizados pelas alunas representam formas legítimas de expressão linguística e cognitiva, operando como recursos semióticos interligados e integrados ao processo de construção do texto. Essa perspectiva aponta para uma visão mais ampla da gestualidade, em que os gestos não são entendidos como meros auxiliares, mas como instrumentos de organização do pensamento. Eles são, de fato, recursos que corporificam operações cognitivas e linguísticas em andamento, como a negociação de decisões textuais e a coordenação da atenção conjunta entre os participantes. Ao analisar a gestualidade como um elemento presente na escrita colaborativa, reconhecemos a complexidade da interação entre gestos, fala e escrita.

REFERÊNCIAS

- CALIL, E. **Escutar o invisível**: escritura & poesia na sala de aula. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- CALIL, E.; FELIPETO, C. A singularidade do erro ortográfico nas manifestações d'alíngua. **Estilos da Clínica**, v. 13, n. 25, p. 118-137, 2008.
- CALIL, E.; DEL RE, A. Análise multimodal de uma história inventada: o caso da onomatopeia visual. **Revista da Anpoll**, v. 2, n. 27, p. 13-41, 2009.
- CALIL, E.; FELIPETO, C. Rasuras orais semânticas na escritura a dois: a metaenunciação em histórias inventadas. **Intersecções**, v. 13, n. 2, p. 188-202, 2014.
- CALIL, E. O Sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 60, n. 3, p. 531-555, 2016.
- CALIL, E.; PEREIRA, L. Á. Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escreventes novatos: quando e como acontecem. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 62, n. 1, p. 91-123, 2018.
- CALIL, E.; MYHILL, D. Dialogue, erasure and spontaneous comments during textual composition: what students' metalinguistic talk reveals about newly-literate writers' understanding of revision. **Linguistics and Education**, v. 60, p. 1-15, 2020a.
- CALIL, E. Sistema Ramos: método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 64, p. 1-29, 2020b.
- CALIL, E. *et al.* A gênese de vírgulas em histórias inventadas por alunas recém-alfabetizadas: identificação de atividades metalinguísticas a partir de inscrições gráficas e comentários espontâneos. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 66, p. 1-19, 2022.
- CALIL, E. *et al.* Production écrite et ponctuation: étude comparative entre des élèves de début de primaire brésiliens et français. **SHS Web of Conferences**, v. 186, p. 1-17, 2024.
- CAMPS, A. La actividad metalinguística en la aprendizaje de la gramática. *In*: LEAL, A. *et al.* (orgs.). **A linguística na Formação do Professor**: das teorias às práticas. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 2019. p. 11-22.

CAMPS, A.; MILIAN, M. Metalinguistic activity in learning to write. *In*: CAMPS, A.; MILIAN, M. (eds.). **Metalinguistic activity in learning to write**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000a. p. 1-28.

CAMPS, A. *et al.* Metalinguistic activity: the link between writing and learning to write. *In*: CAMPS, A.; MILIAN, M. (eds.). **Metalinguistic activity in learning to write**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000b. p. 103-125.

COSTA, D. S.; RODRIGUEZ, F. M. D. Gestos e escrita de alunos com deficiência intelectual no espaço escolar: um estudo de caso. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 5, n. 2, p. 147-160, 2018.

CUXAC, C. **La langue des signes française**: les voies de l'iconicité. Paris: Ophrys, 2000.

EFRON, D. **Gesture and environment**. New York: King Crown Press, 1941.

EKMAN, P.; FRIESEN, W. V. The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding. **Semiotica**, n. 1, v. 1, p. 49-98, 1969.

FERNANDES, J. A. R. **Corpo e escrita**: a correlação entre gestualidade e elementos linguísticos escritos no processo de escrita colaborativa. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Hozanete Alves de Lima. 2025. 90f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas) - Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

FREEDMAN, N.; HOFFMAN, S. P. Kinetic behavior in altered clinical states: Approach to objective analysis of motor behavior during clinical interviews. **Perceptual and Motor Skills**, v. 24, n. 2, p. 527-539, 1967.

GOLDIN-MEADOW, S. **Hearing gesture**: How our hands help us think. Belknap Press of Harvard University Press, 2003.

KENDON, A. How gestures can become like words. *In*: POYATOS, F. (ed.). **Cross-cultural perspectives in nonverbal communication**. Lewiston: C. J. Hogrefe, 1988.

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

LIMA, M. H. A. Escrever um relato a dois, em tempo real e na (sur)presa do terceiro: da criação do título aos Objetos da Gramática da Língua (OGL). **Língua e Instrumentos Linguísticos**, v. 39, p. 161-177, 2017.

LIMA, M. H. A.; FERNANDES, J. A. R. Atividades metalinguísticas acerca de um mesmo termo: estudo comparativo no processo de tradução colaborativa. **Cadernos de Tradução**, v. 44, n. 1, p. 1-24, 2024.

LIMA, M. H. A.; CORREIA, C. C. O. Comentários sobre o uso de parágrafo por duplas de alunos que escrevem juntos um manuscrito escolar. *In: CALIL, E.; FELIPETO, C.; BORÉ, C. (orgs.). Escrita colaborativa na sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Editora Pontes, 2025. p. 197-220.

MCNEILL, D. **Hand and Mind**. What Gestures Reveal about Thought. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

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

MYHILL, D.; JONES, S. Conceptualizing metalinguistic understanding in writing. **Culture and Education**, v. 4, n. 27, 2015.

NOVACK, M.; GOLDIN-MEADOW, S. Learning from Gesture: How Our Hands Change Our Minds. **EducPsycholRev**, v. 27, p. 405-412, 2015.

SANTOS, E. S. *et al.* Diversidade e densidade lexical em textos escritos por alunos recém-alfabetizados: um estudo descritivo de produções individuais e em díades. **Calidoscópio**, v. 16, n. 1, p. 25-32, 2018.

Informações complementares

Nosso estudo contou com o suporte do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).