

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Leila Cruz Magalhães

**A INTERAÇÃO FICTIVA E A DÊIXIS: A EMERGÊNCIA DA FICTIVIDADE EM
SALA DE AULA**

JUIZ DE FORA

2018

LEILA CRUZ MAGALHÃES

**A INTERAÇÃO FICTIVA E A DÊIXIS: A EMERGÊNCIA DA FICTIVIDADE EM
SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Faculdade de Letras da
Universidade Federal de Juiz de Fora,
como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Linguística.

Orientador: Luiz Fernando Matos Rocha

JUIZ DE FORA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Magalhães, Leila Cruz Magalhães.

A INTERAÇÃO FICTIVA E A DÉIXIS: A EMERGÊNCIA DA FICTIVIDADE EM SALA DE AULA / Leila Cruz

Magalhães Magalhães. -- 2018.

133 p.

Orientador: Luiz Fernando Matos Rocha Rocha

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2018.

1. Linguística. 2. Interação Fictiva. 3. Linguística Cognitiva. 4. Fictividade. 5. Sala de aula. I. Rocha, Luiz Fernando Matos Rocha, orient. II. Título.

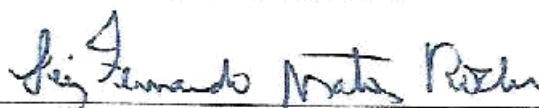
LEILA CRUZ MAGALHÃES

**A INTERAÇÃO FICTIVA E A DÊIXIS: A EMERGÊNCIA DA FICTIVIDADE EM
SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Aprovada em: 08/06/2018

Banca examinadora:



Prof. Dr. Luiz Fernando Matos Rocha – Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dr. Lilian Vieira Ferrari – Membro externo
Universidade Federal do Rio de Janeiro



Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jacome – Membro interno
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dedico este trabalho aos meus pais, pelo amor incondicional e por me ensinarem a não desistir do que eu acredito.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai Ailton, pela confiança. Por acreditar em mim desde o processo seletivo para o programa de Mestrado, e por ter tanto orgulho de todas as minhas conquistas.

À minha mãe Leila, que além de “xará”, é também, colega de profissão. Por ser um exemplo enquanto profissional, por ser a minha maior incentivadora e por me permitir seguir os meus próprios caminhos. Te amo muito!

Ao Daniel, por ser o meu protetor de todas as horas, mesmo que à distância.

À Letícia, pelas conversas, risadas e cumplicidade.

À Tereza, pelas risadas e lágrimas que permearam a jornada acadêmica que compartilhamos (mesmo que em programas de pós-graduação distintos) e por compreender até os meus silêncios.

À Dandara, pelo apoio durante o processo seletivo e pela amizade de tantos anos.

À Débora, pela amizade construída ao longo do mestrado e pelo grande apoio na reta final do processo.

À Vanessa, pelo excelente senso de humor e pelas palavras doces desde sempre.

Aos demais amigos, colegas e familiares, pelas conversas, desabafos, risadas e conselhos.

Aos participantes do grupo de pesquisa, pelas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

À Luciana e à Márcia, pelos olhares perspicazes, pelos conselhos e pelo imenso auxílio. Vocês vão longe!

Ao meu orientador Luiz Fernando, pela orientação cuidadosa e pelas excelentes discussões acadêmicas.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de analisar e discutir a emergência da fictividade em suas diversas facetas, e a sua relevância para o contexto da sala de aula. Como quadro teórico, adotamos as premissas da Linguística Cognitiva (TALMY, 2000; LANGACKER, 1987, 1999, 2008; FAUCONNIER, 1997; FAUCONNIER; TURNER, 2002), e mais especificamente, a proposta de Pascual (2002, 2014, 2016) sobre a Interação Fictiva em suas diversas formas. Adotamos também como parte do aporte teórico as investigações sobre Intersubjetividade (TRAUGOT & DASHER, 2005) e Subjetividade (TRAUGOT & DASHER, 2005, LANGACKER, 1990) aliados à análise das Dêixis genéricas (MARMARIDOU, 2000). Acerca da abordagem metodológica, analisamos um *corpus* oral transcrito de uma aula de atendimento de um curso de Medicina, e optamos pela mescla dos paradigmas *corpus-based* e *corpus-driven*, ou seja, partimos de algumas hipóteses iniciais, porém permitimos que as ocorrências do *corpus* ditassem os questionamentos do trabalho. Dessa maneira, nos foi possível explorar ao máximo as mais distintas instâncias do fenômeno presentes no *corpus* que, por sua vez, se tornou o protagonista deste trabalho. A análise subsequente de caráter qualitativo revelou a presença de quatro padrões fictivos principais: o discurso direto fictivo, a pergunta fictiva, o padrão pergunta-resposta e a dêixis fictiva(ou genérica). Cada um desses padrões era constante em eventos de cunho explanativo, visto que toda vez que a docente se propunha a explicar algo mais detalhadamente ela utilizava um tipo de expressão fictiva, revelando assim, que o fenômeno teria um papel importante na construção do discurso pedagógico. Dentre os achados mais emblemáticos estão as dêixis fictivas/genéricas que se revelaram abundantes no contexto analisado. Percebemos que a utilização destas exprimiam a intersubjetividade vigente na fala da professora que, lançava mão do recurso com o intuito de chamar a atenção dos alunos para o que iria ser dito. As principais dêixis fictivas foram os pronomes pessoais “eu”, “nós” e a locução pronominal “a gente”. Cada uma delas era empregada com o intuito de provocar o engajamento dos alunos. Por exemplo, notamos que o pronome pessoal “eu”, que era menos inclusivo, parecia ser mais intersubjetivo e estava mais presente nas explicações do que a locução pronominal “a gente”, que aparecia principalmente diante das retomadas feitas pela professora. Percebemos também que esses fenômenos fictivos eram instrumentos relevantes para o desenvolvimento da aula, tendo em vista que as expressões fictivas eram introduzidas durante as explicações sobre o atendimento, e também pela atitude responsiva de alguns alunos.

Palavras-chave: Linguística Cognitiva. Sala de aula. Fictividade. Dêixis.

ABSTRACT

The present study aims to analyze and discuss the emergence of fictivity in its various facets, and its relevance to the context of the classroom. As a theoretical framework, we adopted the premises of Cognitive Linguistics (TALMY, 2000, LANGACKER, 1987, 1999, 2008, FAUCONNIER, 1997; FAUCONNIER, TURNER, 2002), and more specifically Pascual's (2002, 2014, 2016) the Fictive Interaction in its various forms. We also used as part of the theoretical contribution the investigations on Intersubjectivity (TRAUGOT & DASHER, 2005) and Subjectivity (TRAUGOT & DASHER, 2005, LANGACKER, 1990) together with the analysis of generic Deixis (MARMARIDOU, 2000). On the methodological approach, we analyzed a transcribed oral *corpus* from a medical care class, and chose the merge of the *corpus-based* and *corpus-driven* paradigms, that is, we start from some initial hypotheses, but we allow the occurrences of the corpus dictated the questions of the work. In this way, we were able to explore as much as possible the most distinct instances of the phenomenon present in the corpus that, in turn, became the protagonist of this work. The subsequent qualitative analysis revealed the presence of four main fictional patterns: direct fictive speech, the fictive question, the question-answer pattern, and the fictive (or generic) deixis. Each of these patterns was constant in explanatory events, since whenever the teacher proposed to explain something more in detail, she used a kind of fictive expression, thus revealing that the phenomenon would play an important role in the construction of the pedagogical discourse. Among the most emblematic findings are the fictive / generic deixis that proved to be abundant in the analyzed context. We noticed that the use of these expressed the intersubjectivity in the speech of the teacher, who used the resource in order to draw the students' attention to what was going to be said. The main fictive deitics were the personal pronouns "I", "we" and the pronominal phrase "we". Each of them was used with the intention of provoking student's engagement, but with different degrees of intersubjectivity. For example, we noticed that the personal pronoun "I", that was less inclusive, it was the most intersubjective and more present in the explanations than the pronominal phrase "we", which appeared mainly in the face of the retakes made by the teacher. We also noticed that these fictive phenomena were relevant instruments for the development of the class, given that the fictive expressions were introduced during the explanations about the attendance, and also by the responsive attitude of some students.

Key-words: Cognitive Linguistics. Classroom. Fictivity. Deixis.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Grade de Herman	19
FIGURA 2 - Representação do processo de integração conceptual	28
FIGURA 3 – Representação de um enunciado contrafactual	30
FIGURA 4 - Representação de um enunciado mais objetivo e outro mais subjetivo	39
FIGURA 5- Representação intersubjetiva das dêixis	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	03
2. A ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA.....	16
2.1 A Fictividade.....	17
2.2 A Interação Fictiva.....	20
2.2.1 Os níveis discursivos de interação fictiva.....	22
2.3 A Teoria dos espaços mentais.....	27
2.3.1 A contrafactualidade.....	29
2.4 A Dêixis.....	32
2.4.1 A Dêixis genérica.....	34
2.5 Subjetividade e Intersubjetividade.....	36
2.6 Metáfora e Metonímia.....	40
2.7 Metáfora na Educação.....	42
2.8 Letramento.....	43
3. METODOLOGIA.....	47
3.1 A análise linguística na abordagem <i>corpus-driven</i> e <i>corpus-based</i>	47
3.2 Algumas ponderações iniciais.....	49
3.3 O <i>corpus</i> analisado.....	50
3.3.1 A elaboração do <i>corpus</i>	51
3.3.2 O cenário e os participantes.....	52
3.4 O contexto da aula analisada.....	55
3.5 Os procedimentos analíticos.....	56
4. ANÁLISE	58
4.1 ANÁLISE PONTUAL.....	58
4.1.1 Primeira parte da aula.....	58

4.1.2 Segunda parte da aula.....	76
4.2 A interação fictiva e a sala de aula: algumas ponderações gerais....	108
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	121
ANEXO A: Transcrição do <i>corpus</i> utilizado.....	125
ANEXO B: CD com o áudio da transcrição.....	133

1. INTRODUÇÃO

“A fotografia
é um tempo morto
fictício retorno à simetria

secreto desejo do poema
censura impossível
do poeta”

(CESAR, 2013)

No poema “Como rasurar a paisagem”, da poeta Ana Cristina Cesar, o eu-lírico faz uma alusão ao fazer poético, relacionando-o à imagem de uma fotografia. Nesse sentido, há uma reflexão acerca da possibilidade de um retrato provocar um “fictício retorno à simetria”, isto é, seria como se a foto pudesse retomar um tempo e sentimentos que já não existem mais, que permanecem apenas na memória daqueles que os vivenciaram. Nessa perspectiva, o eu-lírico acredita que esse seria o maior desejo do poema: de que fosse possível reviver, por meio da escrita, a “simetria” do momento, com todos os seus detalhes e emoções vividas em um dia.

Da mesma forma que o eu-lírico do poema de Ana C. acredita que a fotografia é uma maneira fictícia ou objetivamente irreal de se retornar a um momento, a Interação Fictiva (IF), objeto desta dissertação, intersubjetiva por excelência, também se valeria de aspectos contrafactuais, de um evento não ocorrido mas que poderia ter acontecido. Dessa maneira, como estratégia comunicativa, a IF fundamenta-se na construção sociocognitiva de um simulacro de conversa. Isto é, o falante recupera elementos essenciais vinculados ao que se entende por *frame* de conversação (conhecimento estrutural e dinâmico sobre o que é conversar), como uma mudança de turno não genuína e, conseqüentemente, de seu centro dêitico, de forma a chamar a atenção de seu ouvinte para o que ele tem a dizer. Nesse sentido, o fenômeno nada mais é, apesar de seus diversos formatos, uma interação não canônica, um diálogo forjado capaz de moldar o pensamento, a gramática e o discurso.

De fato, Pascual (2014), que cunhou o termo Interação Fictiva, salienta que o diálogo seria o meio de comunicação verbal mais básico do ser humano, uma vez que as crianças aprendem primeiro a modalidade oral e os aspectos pragmáticos que envolvem um diálogo (ex. a tomada de turno), para depois aprender o registro escrito. Dessa forma, o trabalho de Pascual se alinha com uma série de estudos desenvolvidos por sociólogos, psicólogos sociais, antropólogos e linguistas, que acreditavam que o diálogo seria parte essencial da interação face-a-face. Dentre os trabalhos acerca do tema destacam-se Goffman (1967), no campo da Antropologia, e Clark (1973), na área de aquisição da linguagem.

Dessa maneira, esses estudos nos levam a crer que o nível de entrenchamento do *frame* de conversação é altíssimo, uma vez que o nosso primeiro contato com uma língua natural ocorre no ambiente familiar, em que interagimos por meio da estrutura do diálogo.

Dessa maneira, a autora ainda sugere que a conversação moldaria não apenas as nossas interações verbais, como também a forma com que pensamos e nos articulamos discursivamente. Para tanto, Pascual (2014) afirma que o fato de conversarmos com nós mesmos a fim de organizar ideias é um dos indícios de que o *frame* de conversação teria um papel fundamental na nossa construção e organização cognitiva.

A linguista retoma o “Debate de Kant” (FAUCONNIER e TURNER, 1996) como exemplo do caráter modelador do fenômeno. No evento mencionado, um professor de filosofia, a fim de explicar a doutrina kantiana, lança mão de uma pequena discussão imaginária, na qual ele realiza uma pergunta e ao mesmo tempo a responde, como se fosse o filósofo do século XVIII. Nessa perspectiva, o *frame* de conversação funciona não só como uma ferramenta cognitiva organizadora do discurso, como também corrobora para o processo de explanação de conteúdos acadêmicos e disciplinares. Ao simular um diálogo, o professor transforma o assunto em algo mais próximo das situações comunicativas vivenciadas pelos alunos.

Outro exemplo do fenômeno associado à explicação seria a gramática *Ars Menor*, elaborada por Donato, gramático romano que viveu no século IV. O

compêndio gramatical é todo construído por meio do padrão pergunta-resposta, muito emblemático para a IF, que reserva ao mesmo enunciador, no caso o próprio gramático, a licença sociocognitiva de perguntar e consecutivamente responder à própria questão. Nas palavras de Dezotti (2011), a obra teria sido compilada para fins pedagógicos, uma vez que seria utilizada pelo professor como um manual de ensino de gramática. Nesse sentido, as perguntas expostas no livro convocariam a atenção dos alunos e também colocariam em evidência o tópico discursivo da aula para, logo em seguida, introduzir um conceito, expresso como resposta.

Dessa forma, o “Debate de Kant” e a obra de Donato revelariam o potencial explanativo, explicativo e de letramento que a IF pode interacionalmente suscitar e, a partir dessa hipótese-guia, este trabalho foi iniciado e algumas indagações acerca da relação do fenômeno com a sala de aula sugeriram. A primeira delas seria em torno da potencialidade do fenômeno em sala de aula. Ele apareceria de maneira frequente nesse ambiente propício para ações discursivas? Em quais eventos comunicativos específicos a IF emergiria como recurso didático? Em eventos argumentativos ou explanativos? Qual seria o papel da IF na construção da aula? Ela auxiliaria no letramento? Como isso ocorreria?

A partir dessas reflexões e perguntas iniciais de pesquisa, investigamos o fenômeno da IF em um *corpus* de sala de aula, coletado de uma interação entre professora e estudantes de uma turma de Medicina. A partir disso, priorizamos o desenvolvimento de uma análise qualitativa, tendo em vista que o fenômeno apresenta inúmeras facetas e cada uma delas com características muito próprias nos contextos específicos em que são empregadas. Além disso, discutimos os padrões discursivos mais salientes de IF, seus usos e sua recorrência tanto na fala da professora quanto na dos alunos, que também contribuem para delinear a interação em sala de aula.

No encalço desses objetivos, adotamos como escopo teórico autores reconhecidos no campo da Linguística Cognitiva, em especial os que tratam da Fictividade (TALMY, 2000; LANGACKER, 1999, 2008; BRANDT, 2009; ROCHA, 2013, 2014); da Interação Fictiva (PASCUAL, 2002, 2006a, 2006b,

2014, 2016); da Teoria dos espaços mentais (FAUCONNIER,1997; FAUCONNIER E TURNER,1996, 2002); da Subjetividade(LANGACKER,1990; TRAUGOTT & DASHER,2005) e Intersubjetividade (TRAUGOTT & DASHER, 2005); do conceito de metáfora(LAKOFF & JOHNSON,1980) e da metáfora em sala de aula(LOW, 2008).

Já em relação aos aspectos metodológicos, optamos pela mescla das abordagens *corpus-based* (baseada em *corpus*) e *corpus-driven* (voltada para o *corpus*). Nesse sentido, partimos de algumas postulações iniciais, assumindo previamente algumas hipóteses acerca do fenômeno. No entanto, nosso objetivo não era a mera comprovação delas. Por isso, permitimos que o *corpus* guiasse o nosso trabalho e nos apresentasse os mais diversos padrões de IF. Essa medida metodológica permitiu que o *corpus* fosse o grande protagonista desse trabalho e corroborou para o reconhecimento de fenômenos ainda pouco explorados pelos estudos em fictividade, tais como os das dêixis genéricas (ou fictivas).

No que concerne à análise, optamos por subdividi-la em uma análise pontual, em que exploramos as ocorrências de IF e dos demais elementos fictivos mais relevantes para a construção da situação comunicativa, e uma proposta de investigação global, em que buscamos os padrões mais salientes presentes no *corpus* e apontamos para aspectos de generalização.

No que se refere aos pontos conclusivos deste trabalho, retomamos alguns elementos no tocante às análises pontual e global, em que constatamos a importância do fenômeno da fictividade como um todo para a construção do discurso da sala de aula, bem como para o letramento dos alunos, mais especificamente no que seria mais relevante para a questão sociocomunicativa do profissional de saúde: o bom atendimento do paciente. Além disso, apresentamos acréscimos teóricos proporcionados por essa investigação e apontamentos para novas pesquisas acerca do tema escolhido e sua relação com a sala de aula de Língua Portuguesa.

2. A abordagem sociocognitiva

A investigação científica da linguagem sob viés sociocognitivo, conhecida como Linguística Cognitiva (LC), surgiu dado o crescente interesse dos estudiosos a respeito dos aspectos semânticos da linguagem, que foram pouco explorados pelo modelo gerativista, tendo em vista a discordância em relação à sua proposta de modularidade da linguagem. Na perspectiva gerativista, o módulo sintático seria o protagonista da faculdade linguística, uma vez que apresentaria princípios próprios e independentes das outras competências, tais como a fonológica e a semântica.

Diante disso, o paradigma sociocognitivo reivindica que a aptidão linguística interagiria com as mais variadas áreas cognitivas e que o significado não seria um mero reflexo da realidade, mas sim uma construção psíquica em processo constante de categorização e recategorização (FERRARI, 2011). Desse modo, o conhecimento semântico também não se encontraria isolado das outras áreas do conhecimento e seria construído a partir do contexto e da experiência cultural e corpórea dos indivíduos.

Ademais, para os teóricos formalistas, como no gerativismo, o conhecimento de dicionário (significado das palavras) e o enciclopédico (conhecimento de mundo) deveriam ser vistos de maneira dicotômica, uma vez que tratariam aspectos diferentes do significado. Entretanto, para os estudiosos da LC, tal distinção seria danosa para a investigação lexical, visto que o conhecimento linguístico é pragmaticamente situado, isto é, o contexto seria essencial à análise dos itens lexicais.

Dessa maneira, a pesquisa em Linguística Cognitiva reconhece a Semântica e a Pragmática não como categorias estanques, independentes uma da outra, mas como um *continuum*, uma vez que o contexto orientaria a construção do significado.

Assim, neste capítulo, por questões relacionadas à necessidade de delimitação teórica de uma área de pesquisa cada vez mais abrangente, promovemos uma revisão de literatura acerca de conceitos relevantes para a

construção e interpretação do sentido. Os principais são os de Fictividade, a partir da visão de Langacker(2008) e Talmy(2000) e de Interação Fictiva (PASCUAL,2002,2006,2014,2016). Serão também exploradas a noção de Contrafactualidade, presente na Teoria de Espaços Mentais (FAUCONNIER, 1997), o conceito de Dêixis discutido por Levinson(1983) e por Marmaridou(2000), de Intersubjetividade e Subjetividade, abordado por Traugott e Dasher(2005) e Langacker(1990) e aspectos fundadores acerca da Teoria Metáfora (LAKOFF e JOHNSON, 1980)e de sua relação com o ambiente educacional (LOW,2008), dado o objetivo desta dissertação e o *corpus* utilizado. Além disso, o conceito de Letramento debatido por Soares (2004), Kleiman (1995) e Rojo (2009) foi introduzido em virtude do caráter auxiliador do fenômeno da Interação Fictiva (IF) no letramento discente.

2.1 A Fictividade

Fenômeno amplamente discutido por autores cognitivistas como Talmy (2000), Langacker (1999, 2008), Brandt(2009) e Rocha(2013,2014), a Fictividade diz respeito a um processo cognitivo que se manifesta na linguagem e é análogo ao que ocorre com as construções metafóricas.

Para Talmy (2000), a Fictividade não estaria localizada nos planos “real” ou “irreal”, mas sim em *continuum* entre um e outro. O autor pontua que, no plano tomado como verídico, ou factivo, estariam representadas as entidades mais objetivas e, no plano não verídico, ou fictivo, as representações seriam menos objetivas. Desse modo, o fictivo não poderia ser enquadrado em nenhuma dessas categorias extremas, visto que ele instanciará uma representação entre o mais e o menos objetivo. Como exemplo, o autor apresenta a sentença “A cerca vai do platô até o vale” (TALMY, 2000, p.101). Nessa construção, observamos um conceptualizador, aqui entendido como sujeito cognitivo, que concebe o movimento fictivo da cerca, embora ela seja vista como entidade estacionária. Não se trata de pura realidade ou de ficção, tomados com algo externo, mas do que é subjetivamente construído. O conceptualizar seria o responsável por “mover” a cerca, em um processo

mental de escaneamento, como similarmente ocorre em uma digitalização de um documento na impressora.

Em síntese, Talmy (2000) afirma que a fictividade seria o padrão cognitivo de representações discrepantes de um mesmo objeto, sendo uma avaliada como mais (factiva) e a outra como menos verídica (fictiva). Algo semelhante se destaca no processamento da manifestação linguística da metáfora, que também parte do estabelecimento de uma relação de analogia entre dois domínios mentais discrepantes. Na metáfora AMOR É VIAGEM (LAKOFF e JOHNSON, 1980), por exemplo, subjacente à construção “Nosso amor naufragou”, o domínio-alvo, AMOR, é considerado mais abstrato, mas se factiviza na expressão linguística; já o domínio-fonte, VIAGEM, considerado mais concreto, é fictivizado. Por isso, Talmy (2000) aponta que a fictividade seria mais esquemática do que a metáfora, dado que a primeira englobaria manifestações metafóricas e não o contrário.

Talmy (2000) pondera, então, que a representação cognitiva do fictivo seria menos palpável do que a do factivo. De acordo com o linguista, a palpabilidade seria concebida como um *continuum* que apresentaria a entidade conceptualizada como mais abstrata ou menos abstrata, mais concreta ou menos concreta.

Dessa maneira, a grade de Hermann (Fig,1) importante figura que contribui para a relação que Talmy (2000, p. 144) faz entre cognição visual e cognição linguística, representaria, segundo ele, uma forma semi-concreta de palpabilidade. À medida que o conceptualizador fixa o olhar em um dos pontos de interseção entre os quadrados, ele é capaz de visualizar pequenos pontos negros nos pontos de encontro subfocalizado. Por isso, os pontos negros focalizados nas interseções dos quadrados seriam considerados fictivos, pois estão no limiar entre o “real” e o “irreal”, a depender da perspectiva do conceptualizador.

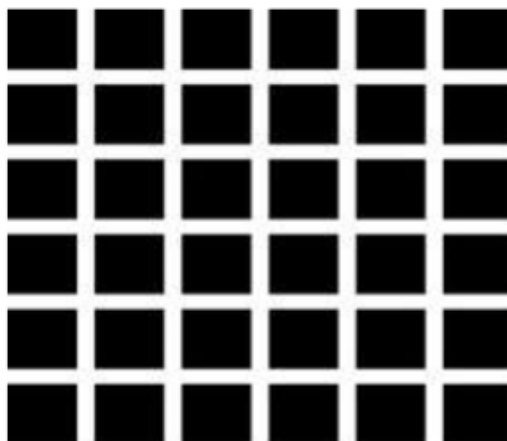


Figura 1: grade de Hermann

Já nos termos de Langacker (1999, p.78), a noção de fictividade relaciona-se com a questão da “virtualidade”, dado que “afastamentos da descrição direta da realidade (percebida) são ubíquos e fundamentais na linguagem” ¹. Isso fomentaria a ideia que as construções linguísticas se refeririam indiretamente aos indivíduos e às relações reais, em função de a linguagem requerer imagens mentais.

O autor ainda pondera que a fictividade é um *token* virtual de seu *type*, ou seja, o exemplar fictivo seria uma representação esquemática e virtual de uma determinada categoria de instanciação. Nos termos de Homes (2009, p.91) o *type* seria um esquema responsável pela expressão linguística, e o *token* seria a probabilidade de ocorrência do *type*.

Langacker (2008) ilustra a sua concepção acerca do conceito de fictividade, em termos de entidades, por meio do seguinte exemplo: “Um tigre é um felino”(LANGACKER, 2008, p.523). Nesse caso, os sintagmas nominais “um tigre” e “um felino” funcionam como referentes genéricos, uma vez que o conceptualizador não faz referência a um tigre e nem a um felino específicos; sendo assim, as instâncias são consideradas virtuais e fictivas em relação aos seus *types*.

¹ “My claim is that departures from the direct description of actuality are ubiquitous and fundamental in language.”(LANGACKER, 1999, p. 78).

Outro ponto relevante levantado por Langacker (2008) é a importância da nossa capacidade cognitiva de memória em lembrar experiências. O autor aponta que a vivência humana nos propicia a capacidade de prever determinados padrões com base em nossa memória, o que teria influência em nossa conceptualização da virtualidade, que é apreendida por meio dos processos de abstração que desenvolvemos através da experiência.

Acerca da abstração, capacidade cognitiva essencial para a conceptualização do virtual, Langacker (2008) postula que ela seria fruto dos processos de categorização, visto que seria desenvolvida com base nos padrões de experiências cognitivas. O autor revela ainda que quanto mais abstrata uma estrutura for considerada, menos definida, apagada sensorialmente, e mais esquemática ela será em relação ao seu *type*.

Como foi possível visualizarmos, Talmy(2000) e Langacker (1999,2008) apresentam visões complementares do conceito de Fictividade, e se aproximam teoricamente em relação à concepção imagética que possuem sobre o fenômeno.

Desse modo, após a discussão das noções fundadoras da fictividade, a próxima seção tratará de um tipo de fictividade mais específica, a Interação Fictiva, ao qual essa dissertação é dedicada.

2.2 A Interação Fictiva

O termo Interação Fictiva surge a partir dos estudos desenvolvidos pela linguista Esther Pascual (2002, 2006a, 2006b, 2014, 2016), que levantou a hipótese de que existiria uma relação estreita entre as interações perfiladas pelo *Frame* de Conversação e a estruturação do pensamento e da linguagem. Segundo Pascual e Sandler (2016, p. 4), o *Frame* de Conversação tem a ver com “um modelo cognitivo de experiência em conversação que estrutura o modo como conceptualizamos nosso mundo físico e social, nossos processos

de pensamento e, assim, a estrutura do discurso e da gramática”² 2. Nos termos da autora, então, o fenômeno seria responsável pela arquitetura de processos linguísticos e mentais, tais como a elaboração do pensamento, quando o locutor fala consigo mesmo; a conceptualização da experiência, ilustrada pela manifestação de metáforas do tipo “Uma boa caminhada é a resposta para a maioria dos problemas”³ (PASCUAL, 2014, p.16), em que “caminhada” é concebida como atividade “resposta”, como no par conversacional “pergunta-resposta”; a organização discursiva, como ocorre por meio do uso do mesmo padrão pergunta-resposta retoricamente.

Dessa maneira, nos termos de Pascual (2014), a Interação Fictiva encontra-se no limiar daquilo que é tomado como factual e do irreal, não podendo pertencer completamente a nenhum desses pólos em oposição. Por isso, o fenômeno poderia se enquadrar como uma interação verossímil, embora necessariamente não tenha ocorrido em um universo factivo e também não se encaixaria exclusivamente no âmbito da imaginação, visto que não se trata de uma manifestação fictícia, como um conto de ficção científica, por exemplo.

Desse modo, a Interação Fictiva é vista como um fenômeno mental e lingüístico que se manifesta no ambiente discursivo por meio da simulação do *Frame* de Conversação. Nessas circunstâncias, Pascual (2014) aponta que esse *frame* é o padrão interacional mais primário, no que tange ao conjunto de atividades comunicativas humanas, visto que uma das primeiras formas de interação adquiridas informalmente é a conversa. Por isso, dado o alto grau de entrenchamento desse *frame*, a autora percebeu que o fenômeno seria responsável por, às vezes, moldar a linguagem, o discurso e o pensamento.

Nesse sentido, Pascual e Sandler (2016) acionam o argumento de que a “conversação face a face”⁴ (PASCUAL E SANDLER, 2016, p.3) é a base da

² “Given this foundational status of conversation, it should come as no surprise that it serves as a domain of experience that shapes the way we conceptualize our physical and social world, our thought processes, and as a result also the structure of both discourse and grammar” (PASCUAL & SANDLER, 2016, p. 4).

³ “A good walk is the answer to most problems” (PASCUAL, 2014, p.16).

⁴ “A trivial fact, the fundamental importance of which has been noted by many scholars, is that face-to-face conversation is the primary ground for language, culture, and cognition.” (PASCUAL & SANDLER, 2016, p. 3).

construção cultural, linguística e cognitiva dos seres humanos, uma vez que seria por meio da conversa que as crianças adquirem uma primeira língua e seriam inseridas na sociedade. Sendo assim, a troca ou tomada de turno, que é o padrão enunciativo marcador de um diálogo, seria altamente entrincheirada na cognição dos seres humanos, visto que é introduzido na infância e seria a forma de comunicação mais usual também pelos adultos (PASCUAL E SANDLER, 2016, p.4).

Acerca dos critérios que definem o que pode ser considerado como Interação Fictiva, Pascual e Sandler (2016) promovem uma reflexão sobre esses aspectos. Os autores assumem que estabelecer uma fronteira clara entre o que é Interação Fictiva e o que é um “fenômeno” vizinho (perguntas genuínas por busca de informação, atos de fala factuais, discurso reportado e pensamento, diálogo ficcional) (PASCUAL E SANDLER, 2016, p.11) se apresenta como uma tarefa árdua e de difícil execução. Entretanto, os linguistas elaboraram uma lista com cinco critérios capazes de orientar a busca por uma delimitação do que é fictivo ou não: a estrutura conversacional, a leitura fictiva, a interpretação não *token*, a informação de ponto de vista e a função metonímica.

O primeiro parâmetro diz respeito à estruturação mais canônica que um enunciado fictivo pode apresentar: o *Frame* de Conversação. Dessa maneira, um exemplar de IF, de forma geral, oferece um padrão similar ao presente nos diálogos factivos, isto é, a troca de turnos e a presença do discurso direto. Por isso, exemplares do tipo “Apresento a casa *amo-a-localização, que vista, preços-perfeitos, é-melhor-você-correr*”⁵(PASCUAL E SANDLER,2016,p.12) são facilmente identificados como ocorrências de Interação Fictiva. As expressões em itálico estão no discurso direto e assemelham-se a pequenos turnos de fala, como se ao serem combinadas com o item lexical casa, elas expressassem a ideia de um enunciador interessado em vender uma residência. Desse modo, o locutor insere pequenas sentenças no discurso direto tal como, “amo a localização” ou “que vista”, para caracterizar a unidade habitacional que deseja vender.

⁵ “Presenting the *love-the-location, what-a-view, perfectly-priced, Youbetter-hurry* home.” (PASCUAL & SANDLER, 2016, p. 12).

Já o segundo critério adotado pelos estudiosos é a leitura fictiva. Assim como mencionado em parágrafos anteriores, a IF se distingue do discurso ficcional dada sua “natureza conceptual” ⁶(PASCUAL E SANDLER, 2016, p.14), ou seja, o fenômeno manifesta-se na linguagem, no discurso e na elaboração do pensamento, não podendo assim ser atribuído a cenários ficcionais. Dessa maneira, o emprego de um enunciado fictivo vem sempre acompanhado de um propósito comunicativo, tal como argumentativo ou explanativo (perguntas fictivas), ou para expressar ou categorizar pensamentos, emoções, intenções (comandos, desculpas e saudações fictivos, por exemplo). Além disso, as entidades que compõem o enunciado podem ser consideradas fictivas, como na instância “*Eu gosto de uma cidade limpa*” ⁷ (PASCUAL E SANDLER, 2016, p.14), em que a primeira pessoa do singular é fictiva em virtude de seu enunciador ser uma lixeira. A ocorrência foi encontrada em uma lata de lixo do município do Rio de Janeiro, e por meio desse ato de fala indireto, esse enunciador fictivo chama a atenção de um possível transeunte para a manutenção de limpeza da cidade. Desse modo, o critério de leitura fictiva pode incluir o propósito comunicativo do enunciado e as entidades que o compõem.

O terceiro parâmetro é a interpretação não *token*. Nas palavras dos autores, o discurso direto fictivo que modifica um nome especificado não pode ser considerado genuíno e nem visto de forma vinculada a um discurso prévio. Como exemplo, os autores apresentam o seguinte: “O problema com a cocaína é que a *desculpa* ‘... *mas eu não inalei*’ não funciona” ⁸ (PASCUAL E SANDLER, 2016, p.16). Nessa instância, nós temos a base nominal “desculpa”, que se agrega ao segmento em discurso direto fictivo “*mas eu não inalei*”, o qual funciona como um especificador do tipo de desculpa exposta pelo enunciador. Por isso, apesar de conseguirmos identificar o discurso direto, como se ele fosse uma “fala”, nós o conceberíamos como não *token*. Isso significa dizer que se trata de uma instância não particular ou de uma instância prévia não necessariamente instanciada.

⁶ “Its nature is utterly conceptual (in the sense current in Cognitive Linguistics), as it involves fictivity (Talmy [1996] 2000), as opposed to fact or fiction.” (PASCUAL & SANDLER, 2016, p. 16).

⁷ “I like a clean city” (PASCUAL & SANDLER, 2016, p. 14).

⁸ “The trouble with cocaine is that the ‘...but I didn’t inhale’ excuse doesn’t work.” (PASCUAL & SANDLER, 2016, p.16).

O quarto aspecto é a informação de ponto de vista. Neste critério, Pascual e Sandler (2016) afirmam que a estrutura conversacional do fenômeno é exibida por meio da alteração de pontos de vista ou de mistura de pontos de vista. Para tanto, os autores trabalham com o seguinte exemplo: “Há este maldito ligamento no fundo do meu pé que está dizendo: *'Foda-se, Chris'*”⁹ (CLARK E GERRIG, 1990, p. 794 apud PASCUAL E SANDLER, 2016, p.17). Na instância apresentada, temos um enunciador (Chris) que está relatando um problema ortopédico; e a partir de uma mudança de ponto de vista, quem passa a “falar” no segmento em itálico não seria o Chris e sim seu próprio pé. Dessa maneira, percebemos uma troca de ponto de vista dentro do enunciado, uma vez que o locutor dá voz a uma parte do corpo.

Como último critério, os autores apresentam a função metonímica presente na Interação Fictiva. Em relação a esse aspecto, os linguistas afirmam que “a metonímia é central na forma com a qual a interação fictiva é colocada em uso”¹⁰ (PASCUAL e SANDLER, 2016, p.19), uma vez que o processamento metonímico, assim como a IF, envolve a representação linguística de uma parte pelo todo maior. Dessa forma, instâncias de Interação Fictiva como o “beijo *'Eu aceito'*”¹¹ (PASCUAL e SANDLER, 2016, p.20), que representa o momento do beijo após os votos de casamento ou o “vestido *'Eu aceito'*”¹² (PASCUAL E SANDLER, 2016, p.20), que diz respeito ao vestido de noiva, processam metonimicamente elementos de um evento matrimonial. Os termos “Eu aceito” que especificam a base nominal “vestido”, acionam um domínio fonte relacionado ao *frame* da cerimônia de casamento. Dessa maneira, as expressões “vestido” e “Eu aceito” quando combinadas conseguem evocar um elemento importante presente durante o evento matrimonial, que seria o vestido utilizado pela noiva.

Apesar de todos esses critérios, a IF ainda é um fenômeno de difícil definição e com inúmeras facetas. Tendo isso em vista, Pascual (2014) propôs uma classificação do fenômeno por níveis discursivos, de modo que as

⁹ “There’s this damn ligament in the bottom of my foot that’s saying, *‘Screw you, Chris’*” (CLARK E GERRIG, 1990, p. 794 apud PASCUAL E SANDLER, 2016, p.17).

¹⁰ “Metonymy is central to the way fictive interaction is put to use.” (PASCUAL & SANDLER, 2016, p. 19).

¹¹ “*I do’ kiss*” (PASCUAL & SANDLER, 2016, p. 20).

¹² “*I do’ dress*”.(PASCUAL e SANDLER, 2016, p.20).

ocorrências de cada nível apresentassem uma série de características morfossintáticas similares entre elas, estabelecendo assim uma categoria discursiva.

2.2.1 Os níveis discursivos de interação fictiva

Dadas as inúmeras manifestações e atribuições do fenômeno dentro da teia discursiva, Pascual (2014) identificou e classificou as ocorrências de Interação Fictiva através de níveis discursivos, que são os inter-sentencial, sentencial e intrassentencial.

O primeiro abarca construções gramaticalizadas com um padrão pergunta-resposta, usado muitas vezes como “um dispositivo retórico ou marcador de estrutura de informação” (PASCUAL, 2014, p.53), em que o falante “assume” o papel do ouvinte, ao realizar uma pergunta e respondê-la no mesmo turno de fala. Além disso, nos termos da autora, esse recurso seria responsável por introduzir tópico, foco e condicionalidade. Como instâncias do fenômeno, observamos respectivamente: “[...] *O que os pequenos gritadores querem? Que aumentem a produção e que os promovam*”¹³ (PASCUAL, 2014, p.52); “E então *o que aconteceu? O momento em que o Ser Supremo desapareceu, algo extraordinário aconteceu. O que foi isso? A mais bela e encantadora dama, a filha dos Himalaia de repente apareceu diante de Indra.*”¹⁴(PASCUAL,2014,p. 52); “*Tem alguma pergunta? Nos ligue*”¹⁵ (PASCUAL,2014,p.52). Todas as instâncias anteriores apresentam um padrão de pergunta-resposta, simulando, assim, uma interação entre dois participantes.

Já no segundo tipo, destacam-se manifestações em nível de sentença, em que o enunciador lança mão de um ato de fala indireto, como um enunciado falso que pode “expressar uma afirmação, pergunta, comando, ou alguma outra

¹³ “[Hollywood executives] auditioned a hallfull [sic] of candidates and type cast four cute kids. *What do the screaming teenyboppers want? Crank out the production and promote it...*”(PASCUAL, 2014, p.52)

¹⁴ “...And then *what happened? The moment the Supreme Being disappeared, something extraordinary happened. What was that? A most beautiful and charming lady, the daughter of the Himalayas suddenly appeared before Indra.*”(PASCUAL, 2014, p. 52).

¹⁵ “*Do you have any questions? Call us.*” (PASCUAL, 2014, p.52).

função”¹⁶ (PASCUAL, 2014,p.65). Como exemplos, a autora pontua casos como: “Ele terminará sua dissertação a tempo. E *eu serei eleito papa.*”¹⁷ (PASCUAL, 2014, p.64), “Agora *você me diga* se isso não é um insulto claro a pobreza. Isto é claramente um insulto claro a pobreza.”¹⁸ (PASCUAL, 2014, p.71), “*Desculpa?* Você deve estar brincando. Você está atrasado em uma hora.”¹⁹ (PASCUAL, 2014, p.74), “*Me chame de louco*, mas eu gosto quando a minha ex-esposa finalmente vem ver como estou.”²⁰ (PASCUAL, 2014,p.72). Desse modo, observamos que as estruturas em itálico acima não são factivas, uma vez que não funcionariam como pedidos de desculpas, saudações ou ordens genuínas e, sim, como estratégias discursivas que visariam a chamar a atenção do interlocutor ou enfatizar algum ponto de vista.

O terceiro tipo se refere a construções expressas no discurso direto que podem “preencher fendas gramaticais de cláusulas, frases, itens lexicais, e até mesmo morfemas”²¹ (PASCUAL, 2014, p.77). São constituintes capazes de serem aderidos por diversas instâncias gramaticais. Por isso, Pascual (2014, p.79) estabelece que “a interação fictiva intra-sentencial representa uma unidade discursiva auto-suficiente, conceptualizada dentro de uma ocorrência comunicativa não factiva, que funciona sintática e semanticamente como um constituinte gramatical²²”. Isso tendo em vista que o fenômeno funcionaria como um item gramatical autônomo, com atuação na sintaxe e na semântica de determinada construção.

Dentre os exemplos da autora, temos: “o sentimento ‘*eureka*’”²³ (PASCUAL, 2014, p.173), “Eu acho que há um monte de pessoas dentro do

¹⁶ “I would consider a fictive exclamative any utterance that shows the grammar of an exclamative to express an assertion, question, command, or some other communicative function other than that of expressing one’s emotional state.”(PASCUAL, 2014, p.65).

¹⁷ “He will finish his dissertation on time. *And I will be elected pope.*”(PASCUAL, 2014, p. 64).

¹⁸ “*Now you tell me* if this is not an insult to poverty. This is a clear insult to poverty.”(PASCUAL,2014, p.71).

¹⁹ “*Excuse me?* You must be kidding. You are an hour late.”(PASCUAL, 2014, p. 74).

²⁰ “*Call me crazy*, but I like it when my ex-wife finally comes by to see how I’m doing [...]” (PASCUAL, 2014, p. 74).

²¹ “This non-quotational direct speech constituent appears to fill the grammatical slots of clauses, phrases, lexical items, and even morphemes.”(PASCUAL, 2014, p.77)

²² “Intra-sentential fictive interaction thus represents a self-sufficient discourse unit conceptualized within a non-factive communicative occurrence, which functions syntactically and semantically as a grammatical constituent.”(PASCUAL, 2014, p.79).

²³ “*Eureka* feeling.”(PASCUAL, 2014, p. 173).

Partido Democrata que [...] sentem como, *'ok, eu não quero passar por isso de novo.'*" ²⁴ (PASCUAL, 2014, p.81), "a atitude *'eu quero o que eu quero quando eu quero!'*" ²⁵ (PASCUAL, 2014, p.89), "a desculpa *'meu cachorro comeu meu dever de casa'*" ²⁶ (PASCUAL, 2014, p.93). Dessa forma, percebemos que as possibilidades de preenchimento dessas lacunas gramaticais são muito variadas e que as construções às quais a IF intra-sentencial pode se aderir também o são, pois encontramos como exemplares, substantivos, sintagmas nominais, verbais, etc.

Como foi destacado anteriormente, os níveis discursivos de Interação Fictiva apresentam instâncias bem distintas de um fenômeno cognitivo, linguístico, discursivo e contrafactual. Consideramos contrafactual, em virtude do enunciado proferido não ter de fato acontecido, não passando de uma enunciação hipotética de um pensamento ou de uma fala em um cenário imaginário, como é o caso das IF de nível intra-sentencial. Dessa forma, a subseção a seguir tratará das questões relacionadas à contrafactualidade dentro da teoria de espaços mentais (FAUCCONIER, 1997).

2.3 A Teoria dos espaços mentais

Nas palavras de Fauconnier (1997, p.2), o homem foi capaz de descobrir e explicar inúmeros fenômenos da natureza e do mundo ao seu redor, mas pouco dedicou-se a investigar o funcionamento da mente humana e seus processos cognitivos de significação. Dessa forma, o autor pontua que o estudo das estruturas linguísticas seria apenas "a ponta do iceberg" da construção do significado, que requer uma série de analogias, inferências e esquemas mentais construídos culturalmente ao longo dos anos.

Acerca desses esquemas ou espaços mentais, Fauconnier (1997) postula a existência de espaços mentais. O fenômeno consistiria em um gama de conexões mentais que atuariam na construção da abstração, do

²⁴ "I think that there are a lot of people within the Democratic Party who [...] felt like, *'okay, I don't want to go through that again.'*" (PASCUAL, 2014, p. 81).

²⁵ "The attitude of *'I want what I want when I want it!'*" (PASCUAL, 2014, p.89).

²⁶ "My dog ate my homework excuse" (PASCUAL, 2014, p. 93).

conhecimento semântico e pragmático. Tais operações seriam dinâmicas e efêmeras, uma vez existiriam apenas durante o desenvolvimento do discurso.

Dessa maneira, os espaços mentais surgiriam a partir de *mappings* (operações de projeção) de identidade ou analogia, por exemplo, entre domínios conceptuais. A partir disso, ocorreria o processo de integração conceptual, em que os espaços mentais seriam categorizados com nomes e funções diversas.

A fim de melhor elucidar o modelo, o diagrama a seguir será discutido:

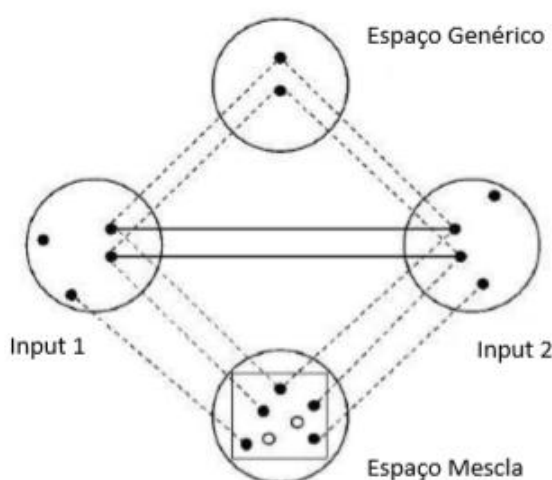


Figura 2- Representação do processo de integração conceptual (FAUCONNIER e TURNER, 2002, p.46)

A expressão *input* diz respeito ao espaço onde ocorre a elaboração da mesclagem conceptual. Cada um dos *inputs* apresenta elementos do *frame* que as construções são capazes de evocar e participam da formação do espaço mescla, uma vez que se tornam fontes deste.

Dessa maneira, para a construção do espaço mescla, os elementos que compõem os *inputs* são projetados uns sobre os outros sem uma quantidade definida. Esse processo entre os *inputs* pode ocorrer a partir de analogias feitas, especialmente, com base nos papéis das entidades que participam do espaço mental.

O espaço genérico apresenta o conhecimento mais esquemático e compartilhado entre dois, ou mais *inputs*. Ele é responsável por organizar o processo de integração conceptual, enquanto os *inputs* projetam seus elementos a partir dos processos de identidade e analogia.

Por fim, o espaço mescla emergiria das projeções dos *inputs*, mas não possuiria todos os elementos destes, uma vez que certos elementos apareceriam apenas no espaço mescla. Inclusive, esse espaço mental poderia apresentar aspectos de outros *frames*, visto que projeta novos conceitos para conceptualização.

Acerca da relação entre os domínios e suas projeções, o fenômeno da contrafactualidade, estudado por Fauconnier(1997), Fauconnier e Turner (2002), dentre outros, apresenta uma complexa operação de aspectos referenciais e analógicos entre espaços mentais não factuais. Desse modo, a próxima subseção abordará brevemente esse fenômeno e a sua relação com o a IF.

2.3.1 A contrafactualidade

Nos termos de Fauconnier(1997,p.100), a contrafactualidade estabeleceria uma realidade hipotética a partir de uma representação real ou de uma situação imaginada, como um contrafato. Dessa maneira, a construção do significado contrafactual operaria a partir de um domínio factual e por meio das relações referenciais/analógicas projetaria um mundo imaginário, contrafactual, não pertencente à realidade do momento de enunciação.

O autor também revela que a contrafactualidade seria uma habilidade humana essencial para a interação cotidiana e que teria papel central na forma com que ancoramos o sentido de tempo, espaço, mudanças e identidade, entre outros. Ademais, a informação contrafactual, apesar de interligar espaços mentais de naturezas distintas, é responsável pela integração referencial dos elementos que compõem o enunciado e de sua construção de sentido.

Dentre os inúmeros exemplos de contrafactualidade usados por Fauconnier(1997,p.126), observamos o interessante anúncio de uma empresa

de seguros, que apresenta um enunciador que almeja minimizar a sua responsabilidade sobre o acidente:

*“Indo para casa, eu dirigi em direção à casa errada e colidi com uma árvore que eu não tenho”*²⁷

Diante desse exemplar, Fauconnier(1997) revela que encontramos a descrição de uma árvore em termos de sua inexistência, isto é, de sua contraparte. De acordo com o autor, a contrafactualidade e a analogia foram incitadas pela palavra “errada”, uma vez que ativaria dois domínios: o da casa certa, a qual o enunciador deveria se encaminhar, e o da casa errada, lugar ao qual ele se direcionou e acabou colidindo com uma árvore que lá se encontrava. Desse modo, Fauconnier(1997,p.126) propõe a seguinte organização e projeção desses domínios:

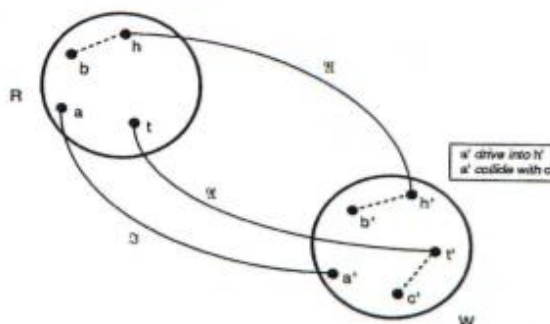


Figura 3- Representação de um enunciado contrafactual (FAUCONNIER, 1997, p.127)

O espaço R corresponde ao que deveria ter acontecido, isto é, o enunciador chegar à casa certa, por isso seria o domínio contrafactual. Dentro dele, temos diversos elementos que possuem papéis distintos e que se combinam entre si: *a* seria o falante; *h* corresponderia a casa contrafactual, pois não foi para lá que o enunciador de fato foi; *b* combinado com *h* seria o valor do papel da casa no espaço R; e *t* seria a árvore que o enunciador não tem em sua casa, que não teria nenhum valor, visto que ela não existe na casa do enunciador.

²⁷ “Coming home, I drove into the wrong house and collided with a tree I don’t have.”(FAUCONNIER, 1997, p. 126).

O segundo espaço criado seria o W . Nele encontramos os mesmos elementos presentes no espaço $R(a,h,t,b)$, porém em um domínio factual, visto que este espaço representa o que é descrito pelo enunciado: um enunciador, por engano, encaminha-se a uma determinada residência e acaba colidindo com uma árvore desse terreno. Desse modo, o que é alterado nesse domínio é a valoração de t' , dado que esse item é valorado em c , que seria a colisão do carro do falante com a árvore. Isso não ocorre no domínio R , o que fez com que t recebesse a valoração nula.

Desse modo, por meio de processos analógicos e referenciais, um espaço mental imagético e contrafactual é elaborado e significado durante as interações cotidianas. Isso se relaciona profundamente com o fenômeno da Interação Fictiva, que apesar de não ser considerado imaginário, é essencialmente contrafactual. Uma vez que a IF encontra-se no limiar entre realidade e imaginação, pois não é uma história inventada a partir de um cenário e personagens criados para

Nessa perspectiva, o fenômeno da IF estaria relacionado ao domínio contrafactual, à medida que o enunciador reporta uma “fala” não factual, como por exemplo “Aí já ta todo mundo falando ‘ai meu Deus, eu não fiz isso’”, em um plano real, mas que nunca foi proferida por nenhum enunciador factivo. Dessa maneira, seria como se o enunciador ao proferir um enunciado fictivo em um universo genuíno (onde todos os elementos do momento da enunciação estão inseridos), automaticamente, criasse um espaço mental contrafactual, no qual constaria a fala hipotética estaria inserida.

Além das estruturas fictivas, a dêixis genérica também poderia produzir um efeito contrafactual, visto que remeteria a um interlocutor não presente no momento de enunciação. Dessa maneira, a próxima subseção apresentará os conceitos canônicos de dêixis e sua relação com as dêixis genéricas.

2.4 A dêixis

Em seu sentido etimológico, o termo dêixis significa indicar e apontar, e isso se relaciona com a função desempenhada pelo fenômeno dentro do fluxo discursivo: a de ancorar as expressões linguísticas ao contexto.

Muito se discute acerca da natureza do fenômeno dêitico, se estaria localizado no *continuum* semântico ou pragmático. Nesse sentido, Levinson (1983) argumenta que, apesar da dêixis se materializar nos enunciados por meio de estruturas linguísticas específicas, ela não poderia pertencer somente ao campo de estudo da semântica, uma vez que as informações contextuais seriam primordiais para a análise dos dêiticos. Por isso, para o autor, a dêixis seria um fenômeno semântico-pragmático.

Acerca da categorização dos dêiticos, Levinson (1983) afirma que eles são um reflexo da relação da linguagem e do contexto, uma vez que a análise das dêixis permite que identifiquemos as entidades que participam do momento de enunciação (dêixis de pessoa e social), o momento em que ele ocorreu (dêixis de tempo), o lugar (dêixis de lugar) e o contexto (dêixis de discurso).

Dessa maneira, Levinson (1983) destaca a existência de cinco categorias principais de dêixis: pessoa, social, tempo, lugar e discurso. A primeira diz respeito aos participantes do evento de fala e contempla os pronomes pessoais em primeira, segunda e terceira pessoa, os pronomes de tratamento, entre outros. Já a segunda aborda os aspectos sociais que caracterizam os participantes do momento de enunciação. Nesse grupo, estão alocados os títulos honoríficos e também as diferenças sociais que envolvem os pronomes pessoais, como por exemplo, o “tu” e o “usted” na língua espanhola, visto que o primeiro só deve ser usado caso o enunciador tenha certo grau de intimidade com o seu ouvinte, enquanto o segundo refletiria a formalidade exigida diante de um interlocutor desconhecido.

A terceira classe refere-se ao momento da enunciação, pois localiza temporalmente o evento de fala, e as construções responsáveis por isso são os tempos verbais, os advérbios de tempo, dentre outros. A quarta categoria

identifica o lugar de enunciação e para tanto advérbios de lugar são utilizados. Por fim, a dêixis de discurso diz respeito às expressões presentes no enunciado que apontam para porções do discurso. Apesar da definição pouco satisfatória e também controversa para a literatura em geral, os melhores exemplos para ilustrar essa categoria seriam os sintagmas do tipo “No próximo capítulo”, ou “Na próxima seção”.

Marmaridou(2000), por sua vez, aponta que seria consenso na literatura a propriedade da egocentricidade dêitica. Isso ocorre devido à forma com a qual os dêiticos são organizados dentro do evento de fala, que considera o falante como o centro dêitico da situação comunicativa. Por isso, a dêixis de tempo relaciona-se com o momento em que o falante produz o enunciado; a dêixis de pessoa é definida em relação ao papel do falante, a de lugar faz referência ao local que o falante ocupa no momento de enunciação, e assim por diante.

Entretanto, Marmaridou (2000) discorda da forma com a qual os dêiticos seriam categorizados. De acordo com a autora, essa classificação revela-se insuficiente, uma vez que não abordaria os usos dêiticos de estruturas não-dêiticas, ou menos centrais, e nem aspectos de correlação entre as categorias propostas. Por isso, a autora propõe uma abordagem ancorada nos Modelos Cognitivos Idealizados (MCI ou *frames*), a fim de identificar e analisar as instâncias mais periféricas do fenômeno.

Nessa perspectiva, as dêixis seriam conceptualizadas a partir de MCI's baseados na espacialização (FERRARI, FONTES, 2010). Ou seja, a construção do significado dêitico envolveria a evocação de um MCI centrado no “eu”, e os elementos que o comporiam seriam as entidades canônicas tais como o lugar, o interlocutor e o espaço de tempo, referentes ao evento de fala. Além disso, Marmaridou (2000, p.67) aponta que a categoria exibiria efeitos prototípicos de maneira escalar em virtude dos vários usos dêiticos, como se os usos mais elementares e canônicos ocupassem uma posição mais central, e os usos menos comuns se localizassem em uma posição mais periférica.

Dessa maneira, Marmaridou(2000) propõe uma investigação acerca da primeira pessoa do plural “nós” baseada nessa escala de prototipicidade.

Dentre as descobertas da autora, observa-se a existência de: o “nós” que inclui falante e ouvinte presentes no momento de enunciação; o “nós” mais genérico, que abarca falante, ouvinte e qualquer pessoa que possa ter acesso ao enunciado, independente da participação no evento de fala; o “nós” que exclui o ouvinte; e o “nós” presente no discurso editorial ou acadêmico, que seria pseudo-inclusivo.

Como foi possível observar, a autora observou várias particularidades dos usos dêiticos, dentre elas o uso genérico. Nesse sentido, a próxima subseção versará sobre as dêixis genéricas, uma vez que esse fenômeno mostrou-se muito produtivo no *corpus* analisado neste trabalho.

2.4.1 A Dêixis genérica

Em sua crítica em relação à distinção rígida entre as categorias dêiticas, Marmaridou (2000) propõe uma visão mais unificadora entre tais classificações. A autora argumenta que as dêixis são identificadas a partir de determinadas características e funções que desempenham dentro do enunciado. Entretanto, esses aspectos não são suficientes para separá-las em compartimentos, uma vez que elas estariam correlacionadas. Um exemplo disso seriam as dêixis de pessoa e social. A dêixis social não poderia ser investigada de forma separada da de pessoa, uma vez que ela estaria relacionada à atribuição de papéis dos participantes do evento de fala (locutor e interlocutor).

Ainda sobre o seu estudo acerca das dêixis de pessoa e social, autora percebe existência de usos pseudo-inclusivos destes elementos. Diante de determinados enunciados, ficaria evidente que dêiticos como “nós” e “nosso” não estariam necessariamente incluindo o enunciador, pois seriam construtores de discursos acadêmicos, editoriais e do âmbito emocional. Assim como observamos no seguinte exemplo (MARMARIDOU, 2000, p.76):

(16) Neste capítulo, nós delineamos uma visão experiencial de dêixis²⁸.

Na instância (16), nos deparamos com o uso do pronome de primeira pessoa do plural “nós” em um contexto acadêmico. A partir disso, identificamos

²⁸ “In this chapter we have outlined an experiential view of deixis.”(MARMARIDOU,2000, p.76).

um uso não-prototípico do fenômeno, pois não inclui o ouvinte diretamente no grupo de interlocutores.

Além disso, Marmaridou (2000) revela que os critérios tradicionais para que uma expressão possa ser classificada como dêixis de pessoa partem da ideia de que o centro dêitico do enunciado é o falante e da condição de verdade exibida pelo enunciado. Contudo, esse tipo de exigência tende a ser questionável à medida que nos deparamos com os usos dos pronomes de tratamento “você”, ou dos pronomes pessoais “nós” e “eu”, de maneira genérica. Assim como indicam os exemplos (MARMARIDOU, 2000, p. 76):

(18) Você nunca sabe o que os jovens querem hoje em dia.²⁹

(19) Nós vivemos hoje sem saber o porquê.³⁰

Nas palavras da autora, os usos exibidos pelos exemplos seriam não-dêiticos, uma vez que eles não codificam os participantes do momento de enunciação, assim como na visão tradicional da dêixis, mas sim, sujeitos genéricos que introduzem declarações de fatos gerais e que poderiam ser substituídos por expressões como “pessoas” (MARMARIDOU, 2000, p.77). Ao invés disso, a linguista defende a existência de graus de impessoalização, visto que nem todos os pronomes poderiam ser substituídos por expressões impessoais sem perda de sentido. A seguir, um dos exemplos discutidos pela autora (MARMARIDOU, 2000, p.77):

(20) Bata os ovos até ficarem em neve.³¹

O dêitico elíptico presente na instância acima, provavelmente, apresenta-se nas instruções do gênero receita e não especifica um ouvinte específico, mas, sim, qualquer interlocutor que opte por ler a receita e executá-la. Dessa forma, essa expressão genérica evocaria um ouvinte quase-genérico, ao considerarmos o tipo de discurso e de interação comunicativa (MARMARIDOU, 2000, p.77). Dessa maneira, a substituição do dêitico genérico por uma expressão impessoal culminaria na perda de aspectos do

²⁹ “You can never tell what youngsters actually want nowadays.” (MARMARIDOU, 2000, p.76).

³⁰ “ We live without really knowing why” (MARMARIDOU, 2000, p. 76).

³¹ “You beat the eggs until fluffy.” (MARMARIDOU, 2000, p. 77).

significado, uma vez que o gênero receita envolve uma série de instruções direcionadas para qualquer interlocutor que tiver acesso a ela.

Outra pesquisa relevante acerca dos dêiticos genéricos foi realizada por Ferrari e Fontes (2010). Nesse trabalho, as autoras investigaram a expressão pronominalizada “a gente” enquanto categoria radial, ao proporem uma escala de prototipicidade que partiria do uso mais central, em que o falante e o ouvinte estão incluídos, e iria até o mais periférico, em que o falante é excluído da referência dêítica.

Dentre as instâncias encontradas, Ferrari e Fontes (2010) apontam para o uso genérico da expressão, que contempla o falante, ouvinte e as pessoas em geral que por ventura tiverem acesso aquele enunciado. Nas palavras das autoras, a expressão pronominalizada se afastaria da posição mais central da categoria, uma vez que configuraria um uso não prototípico da dêixis de pessoa.

Tendo em vista as discussões teóricas acerca do fenômeno dêitico genérico, percebemos a sua relevância para a construção do significado de certos enunciados. Isso pode ocorrer, dentre vários aspectos, em virtude do grau de intersubjetividade que pode envolver a elaboração das cadeias enunciativas. Sendo assim, a próxima subseção discutirá alguns conceitos subjetividade e intersubjetividade.

2.5 Subjetividade e Intersubjetividade

Para Traugott e Dasher (2005), a noção de subjetividade vem sempre atrelada à de objetividade. A primeira diria respeito à concepção pessoal que um sujeito de consciência desenvolveria diante da realidade dos fatos e a expressaria por meio do discurso, já a segunda contemplaria a visão objetiva na qual o falante se baseia para descrever os acontecimentos percebidos em um universo factual.

Desse modo, os autores defendem que ambos os conceitos não poderiam ser compreendidos como pólos opostos, mas, sim, como

pertencentes a um *continuum*, uma vez que nenhuma expressão linguística poderia ser interpretada como completamente subjetiva, dado que se baseia em aspectos provenientes do factual, e nem completamente objetiva, visto que até as nossas escolhas lexicais são capazes de demonstrar a nossa visão diante dos fatos.

Acerca das particularidades do ponto de vista objetivo, os autores destacam que quanto mais objetiva for uma expressão menos inferências por parte do falante/escritor ou ouvinte/leitor serão necessárias. Por isso, as expressões linguísticas mais objetivas estariam relacionadas:

- (i) Às declarações, isto é, minimamente marcadas com relação à modalidade;
- (ii) À marcação explícita das entidades que participam do evento de fala;
- (iii) À presença dos itens lexicais minimamente dêiticos;
- (iv) À predominância do princípio da quantidade (informatividade), ou seja, o contexto para o sentido é fornecido, de forma que a interpretação é fortemente determinada.

Já no que tange às expressões subjetivas, os autores argumentam que elas codificariam o ponto de vista do falante/autor de forma explícita e estariam relacionadas:

- (i) Às dêixis espacial e temporal explícita;
- (ii) Aos marcadores explícitos da atitude do falante/escritor ao que é dito e na atitude epistêmica para com a proposição;
- (iii) Aos marcadores explícitos da atitude do falante/escritor para com a relação entre o conteúdo precedente e posterior; ou seja, a estrutura discursiva (muitos aspectos da dêixis discursiva estão incluídos nesse caso);
- (iv) À predominância dos princípios da relevância.

Por fim, os autores apresentam o conceito de intersubjetividade, que corresponderia à atenção dispensada pelo enunciador ao seu interlocutor. Esse fenômeno teria impacto direto na visão que o enunciador tem de si mesmo e de

seu ouvinte, dado que as expressões intersubjetivas evidenciariam esses aspectos. Além disso, a concepção de subjetividade seria uma condição necessária à expressão da intersubjetividade, visto que a primeira imprime o ponto de vista do enunciador em relação ao seu ouvinte. Dessa maneira, as formas intersubjetivas estariam conectadas:

- (i) À dêixis social explícita;
- (ii) Aos marcadores explícitos da atenção do falante/escritor ao ouvinte/leitor (Ex. marcadores de polidez, títulos honoríficos);
- (iii) À predominância dos princípios da relevância.

Dessa maneira, observamos que a abordagem de Traugott e Dasher(2005) atenta-se às marcas linguísticas que podem revelar aspectos subjetivos, objetivos e intersubjetivos. Já de forma um tanto distinta, Langacker(1990) promove uma reflexão acerca da objetividade e subjetividade, envolvendo os processos cognitivos de sua conceptualização.

2.6 Metáfora e Metonímia

Em sua obra “Metáforas da vida cotidiana”, Lakoff e Johnson (1980) buscaram desconstruir a ideia de que as construções metafóricas seriam um mero recurso estilístico e estariam restritas aos ambientes literários. Dessa maneira, os estudiosos argumentaram que os processos metafóricos seriam primordiais nas interações cotidianas e teriam extensa relação com as nossas experiências corporais e culturais.

Os autores defendem que a construção metafórica é vista a partir da relação de semelhança estabelecida entre o domínio-fonte e o domínio-alvo, sendo o primeiro responsável pela representação de experiências mais concretas, e o segundo por estruturar conceitos mais abstratos aos quais desejamos maior compreensão. Um dos exemplos utilizados pelos autores é a metáfora conceptual “DISCUSSÃO É GUERRA”. Por meio dessa instância, percebemos que o domínio-alvo (DISCUSSÃO) é projetado por termos pertencentes ao domínio-fonte (GUERRA), encarado como mais concreto e definível do que o primeiro. Por isso, enunciados como “*Ganhei essa*

argumentação” ou “*Destruí os seus argumentos*” representam o uso subjacente desse tipo de metáfora, em que discussão é concebida em termos de conflito ou guerra.

Lakoff e Johnson (1980) também ponderam que essa relação de semelhança entre os domínios seria parcial, uma vez que nem todos os aspectos de um domínio são capazes de serem combinados com o outro. Desse modo, nem todos os elementos que caracterizam o conceito de uma guerra seriam encontrados numa discussão, como por exemplo, a questão do primeiro ser um conflito armado e envolverem soldados, ou a população de um país.

O processo de construção metafórica também estaria relacionado ao debate envolvendo o conceito de fictividade. De acordo com Talmy (2000), a metáfora seria uma das manifestações da fictividade, que seria um termo “guarda-chuva” para fenômenos metafóricos, metonímicos e de Interação Fictiva.

Acerca da metonímia, Lakoff e Johnson (1980) pontuam que o processo cognitivo das construções metonímicas envolveria uma relação intradomínial. Para a conceptualização de uma metonímia, dois elementos devem estar pragmaticamente relacionados, dessa maneira, o primeiro elemento pode ser utilizado para se referir ao segundo. Nas palavras dos autores, a metonímia teria função referencial, pois é capaz de representar uma entidade a partir de um elemento, e também teria papel importante na compreensão. Os autores argumentam que, quando ocorre a metonímia PARTE PELO TODO, desejamos enfatizar determinado aspecto do todo, como em enunciados como “Precisamos de *boas cabeças* para trabalhar aqui”. A expressão em itálico refere-se a pessoas inteligentes, ou seja, ela destaca a parte do corpo de uma pessoa, a cabeça, para fazer referência à inteligência necessária para realizar determinado trabalho.

Lakoff e Johnson (1980) também defendem a função explanatória que a utilização das metáforas pode apresentar, uma vez que a partir delas somos capazes de explicitar conceitos complexos. Para tanto, os autores inserem a construção metafórica “A INFLAÇÃO É UM ADVERSÁRIO”, que tem alto poder

explicativo, pois através dessa associação conseguimos pensar o que é a inflação, conceito específico da área de Economia, ao qual poucas pessoas têm acesso formal, em termos da concepção de adversário, que é um conceito menos restrito e mais próximo das interações cotidianas dos indivíduos.

Além de compreendermos melhor o termo inflação, esse tipo de metáfora também nos possibilita pensar em como agir em relação a esse problema econômico, e isso reflete-se nas expressões utilizadas para nos referirmos à inflação: “Precisamos lutar contra a inflação”, “A inflação não pode vencer o Brasil”. Dessa forma, Lakoff e Johnson (1980) reiteram a ideia de que conceptualizamos o mundo de maneira metafórica, e isso decorre, muitas vezes, de nossa experiência cultural.

Tendo em vista a função explanatória da metáfora e a relação desse trabalho com o ambiente de sala de aula, a seguir apresentaremos uma reflexão sobre a associação dos conceitos metafóricos ao ensino.

2.7 Metáfora na Educação

Low (2008) argumenta que a metáfora é responsável por implementar mudanças educacionais e por auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. O autor salienta que o uso das metáforas e analogias em geral no ambiente de sala de aula pode se justificar por meio de quatro razões. A primeira delas seria a necessidade de se encontrar um rótulo, ou algum aspecto que chame atenção para um conceito difícil. Como exemplo, poderíamos apontar a metáfora “A INFLAÇÃO É UM ADVERSÁRIO” (LAKOFF e JOHNSON, 1980), em que o conceito de inflação, que é específico do campo da Economia e, por isso, desconhecido da parcela da população que não tem acesso a discussões voltadas para esse assunto, é explicado por meio de uma construção metafórica. Desse modo, destacar o aspecto negativo existente na palavra inflação, ao rotulá-la como um adversário, proporcionaria maior entendimento do que seria esse fenômeno presente na economia, uma vez que as pessoas leigas nesse assunto têm mais proximidade da conceptualização do que seria um adversário do que a inflação.

A segunda justificativa dada por Low (2008) seria esclarecer um conceito difuso, abstrato ou complexo. Apesar dessa explicação se assemelhar à primeira, podemos introduzir o exemplo dado por Low (2008): “A EDUCAÇÃO É O PREPARO DE ALIMENTO PARA A MENTE”. Nessa perspectiva, temos o ato de educar, que é abstrato, difuso e promove inúmeros tipos de reflexões e conceptualizações, sendo projetado em termos de preparo de alimentos, que é uma ação cotidiana presente na vida de todos os indivíduos. Dessa forma, por meio dessa metáfora, conseguimos depreender que o ato de ensinar proporciona de alguma forma o fortalecimento e evolução mental para uma vida promissora, assim como a alimentação promoveria o crescimento e saúde do corpo.

A terceira seria ilustrar uma extensão do pensamento. Nesse ponto, podemos incluir o fenômeno da IF que funciona como uma estratégia responsável por modelar o discurso, a linguagem e o pensamento (PASCUAL, 2014). Como principal exemplo, podemos destacar ocorrências como “Aí cada um já tá falando ‘ai meu Jesus, eu não fiz isso’”, em que o verbo “falar” é tomado por pensar (PENSAMENTO É FALA), assim como apontado por ROCHA (2013). Esse tipo de manifestação metafórica relaciona-se com a força ilocucionária presente no verbo “falar”, que seria mais forte e menos abstrato do que no verbo “pensar”. Nesse sentido, o uso da metáfora para a extensão do pensamento resultaria nas manifestações metafóricas capazes de chamar a atenção do ouvinte para o que está sendo dito, dado o aumento da força ilocucionária.

Por fim, a última justificativa para o emprego das metáforas seria a localização de problemas de uma conceptualização específica para propor algum tipo de mudança.

Como ocorreu com o trabalho Goatly (2002), que analisou diversas metáforas da proposta de reforma educacional de Hong Kong e percebeu que muitas delas mostravam-se como barreiras para a reforma, outras pareciam não defender uma reforma de fato; e, por fim, havia as metáforas que amparavam um reforma real. Dessa forma, Goatly (2002) concluiu que o discurso da proposta apresentava mensagens vagas, visto que lançava mão de

expressões como “construção” ou “construir” que visavam a retratar ou a expor ideias opostas (a favor da reforma ou contra a reforma).

Além disso, a importância do uso de metáforas como “A É B” é revelada por Cameron (2003a) em seu trabalho envolvendo o aprendizado de crianças. Os dados revelaram que as crianças só conseguem conceptualizar metáforas diante de determinadas condições, tais como: a apresentação explícita da metáfora e se a correspondência entre domínio-alvo e fonte fosse dada. Ademais, as crianças tinham uma compreensão maior do domínio-fonte antes que a metáfora fosse dada. Nesse sentido, o estudioso concluiu que o uso da metáfora só seria possível diante da explicação dos domínios, de modo que facilitasse a compreensão da linguagem metafórica que seria introduzida no decorrer da aula.

Rich (2002) revela que atividades que fazem uso da estrutura metafórica “A É B” podem proporcionar o aumento da união dos alunos e da motivação. Nesse sentido, em seu experimento, o autor propôs que os alunos de inglês como língua adicional produzissem e discutissem metáforas sobre a sala de aula e sobre aprender. Os resultados mostraram o aumento da união entre os alunos possibilitada pelas expectativas que cada aluno apresentava sobre o como seria aprender inglês como língua adicional.

Já Littlemore (2004) reporta em seu experimento que um pequeno grupo de alunos de inglês como língua adicional e estudantes de Administração e Política foram capazes de raciocinar criticamente por meio da comparação entre sentenças em L2, presentes em textos acadêmicos, e metáforas do tipo “A É B”. O autor acrescenta que esse tipo de atividade só foi possível após uma intervenção envolvendo a explanação e implicações detalhadas da estrutura metafórica “A É B”.

Low (2008) argumenta que o uso das metáforas em salas de aula de aprendizes de uma língua adicional seria facilitado pelo uso de símiles³². De acordo com o autor, a princípio seria mais elucidativo introduzir símiles antes da metáfora, e o fenômeno seria amplamente utilizado como uma ferramenta

³² “A comparação ou símile consiste em estabelecer um confronto entre dois termos da oração, a fim de ressaltar a semelhança entre eles.” (CUNHA, 2008, p. 357).

explanativa. Entretanto, a símile não seria aplicável a qualquer estrutura, como em expressões de posse, por exemplo, perdendo assim o seu valor explicativo.

Os estudos apresentados acima revelam a importância que o emprego da estrutura metafórica pode ter diante do ambiente de sala de aula. Por meio dela, é possível desenvolver o pensamento crítico, como mostrado na pesquisa de Littlemore (2004), encorajar a solução de problemas, assim como revelado no estudo de Goatly (2002), auxiliar na motivação dos alunos, como visualizamos no trabalho de Rich (2002), dentre outras funções já destacadas no início dessa subseção.

Após destacarmos a relevância da metáfora para a sala de aula, explicitaremos o conceito de Estoques de conhecimento, uma vez que defendemos que a Interação Fictiva é um instrumento relevante para o desenvolvimento do conhecimento profissional/ acadêmico dos alunos.

2.8 Letramento

Apenas na década de 1980, diversos países de culturas distintas perceberam a necessidade de uma nomenclatura em que se distinguisse da alfabetização, que seria a prática de leitura e escrita resultante do processo de aprendizagem de códigos escritos, das práticas sociais mais complexas que envolviam o ato de ler e escrever. Para tanto, criaram o conceito de letramento³³.

Para Kleiman (1995, p.19), o letramento atualmente seria reconhecido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Entretanto, as práticas em letramento vão muito além da escrita, podendo incluir as mais diversas formas do aprender nas mais distintas esferas

³³ Apresentamos nessa seção o conceito mais amplo relacionado a Letramento (ROJO, 2009). Alguns autores poderiam chamar essa perspectiva de estoques de conhecimentos interacional (Peräkylä, 2003), que seriam a nossa capacidade de armazenar modelos de comportamento durante a interação profissional. Peräkylä (2003) revela que esses estoques de conhecimento são muito comuns em textos orais e escritos voltados para a instrução profissional, tais como em manuais.

de comunicação, assim como a própria autora apresenta a partir de alguns estudos da área.

Dessa forma, Kleiman (1995, p.17) também afirma que as pesquisas na área são variadas e complexas, dada a abrangência do conceito de letramento. Dessa maneira, um estudo que objetiva investigar a capacidade de reflexão acerca da língua de indivíduos alfabetizados e de sujeitos analfabetos busca reconhecer o grau de letramento que esses participantes têm em relação à metalinguagem. Já se um trabalho examina como dois grupos sociais distintos compostos por um adulto e uma criança e tenta relacionar a forma com a qual eles falam sobre o livro ao sucesso da criança na escola, estamos lidando com outro tipo de letramento, que seria visto como uma prática discursiva.

Nessa perspectiva, o letramento, em seu sentido mais amplo, nem sempre se relaciona com a prática específica do ler e do escrever. As questões que envolvem essa habilidade vão muito além da cultura baseada em códigos de escrita, pois uma pessoa analfabeta pode ser letrada em inúmeras esferas de interação humana, tal como diante de uma situação de atendimento em uma loja, seja enquanto cliente ou vendedor, ou no momento de pagar uma conta no banco, entre outros.

Diante disso, Rojo (2009) aponta que muitos estudos em Letramento têm notado a variação das práticas de escrita, leitura e uso da língua e da linguagem e tem defendido o viés sociocultural e contextualizado dessas práticas. Por isso, Street (2003, p.77) revela a existência de letramentos múltiplos. Esse conceito propõe a existência de letramentos dominantes e locais que estariam sujeitos à variação no tempo e no espaço, além deste último, o letramento local, ser constantemente questionado pelas relações de poder.

Rojo (2009) ressalta que, apesar da distinção, tanto o letramento dominante quanto o local não poderiam ser vistos como categorias estanques, visto que eles são interligados. Para tanto, a autora esclarece que o letramento dominante, ou institucionalizado (HAMILTON, 2002), caracteriza-se como práticas associadas às instituições como a igreja, o ambiente de trabalho, a escola, as instâncias responsáveis por burocracias, ao comércio, entre outros.

Os indivíduos responsáveis por esse processo seriam os agentes, que seriam os pastores ou padres, os professores, os juizes, os advogados, etc. O rótulo de agente seria justificado pela relação desses indivíduos com o conhecimento valorizado culturalmente, e de sua posição de poder dentro das instituições formais.

Já o letramento local, ou vernacular, origina-se no cotidiano dos indivíduos e não perpassa por nenhum tipo de regulamentação ou organização formal de qualquer instituição. Dessa forma, esse tipo de letramento é desvalorizado pelos órgãos oficiais e pelas instâncias sociais e, por isso, configuram-se como formas de resistência.

Como principal exemplo desse tipo de letramento, Rojo (2009) evidencia a linguagem usada na internet, o “internetês”. A autora defende que esse uso da língua é legitimado em virtude do gênero em que se manifesta, tal como nos *chats* ou *posts* das redes sociais, que exigem uma forma de expressão mais rápida.

Rojo (2009, p.118) ainda defende que o conhecimento dos gêneros discursivos e de suas esferas de circulação podem auxiliar o professor na seleção de práticas de letramento. Como esfera de circulação, entendem-se os ambientes onde circulamos e interagimos diariamente, como o doméstico, o escolar, o de trabalho, entre outros, já no conceito de gênero compreende-se como a “esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, p.279).

Dessa maneira, o gênero discursivo e a esfera de circulação em que este estaria inserido conduziriam ao tipo de letramento necessário. Por exemplo, quando o gênero oral debate é introduzido não basta apenas ensinar que existe um mediador, que deve se manter neutro e cronometrar o momento de fala de cada um dos participantes, como também que os participantes devem respeitar essa aferição de tempo no momento de sua argumentação.

Rojo (2009, p.119) salienta que é imprescindível que as instituições de ensino desenvolvam as diversas manifestações de uso da linguagem (a

corporal, a verbal, a musical, entre outra) e da língua, em que se incluem a variedade linguística, a escrita, leitura e a oralidade.

Desse modo, conseguimos associar a aula de atendimento médico que é analisada neste trabalho como uma manifestação legítima de uma forma de letramento. A docente, informante do *corpus* analisado, busca ensinar os seus alunos a como se portarem diante de uma entrevista/consulta. Seus ensinamentos vão das saudações que devem ser ditas no princípio da consulta até a forma de se portar fisicamente diante do relato de um paciente. Dessa forma, o processo de letramento adequa-se ao gênero que o aluno irá desenvolver dentro de esfera de circulação que irá frequentar enquanto médico. Além disso, o tipo de letramento que esse aluno recebe vai muito além da prática da escrita, pois lida com questões sociais e relativas à vida profissional no campo da saúde.

Após essa reflexão, o próximo capítulo abordará a metodologia utilizada no desenvolvimento da análise deste trabalho.

3. Metodologia

Nosso principal objetivo durante a análise era buscar quais instâncias de IF poderiam ser encontradas dentro do corpus (*corpus-driven*) e comprovar a importância do fenômeno para o desenvolvimento da aula e se ele era produtivo dentro desse contexto (*corpus-based*). Desse modo, as hipóteses iniciais foram:

- Em qual tipo de evento a IF apareceria? Argumentativo ou explanativo?
- Quais seriam os principais exemplares?
- Qual seria a relevância da IF para a sala de aula? O fenômeno seria abundante?
- Ele auxiliaria de alguma forma no letramento?

Essas hipóteses foram respondidas ao longo da análise pontual e global, além de outras impressões e ponderações terem sido elaboradas ao longo do processo analítico, uma vez que optamos por uma abordagem mesclada com a visão *corpus-driven* (que será explicitada ao longo desta seção).

Dessa forma, tratarei brevemente da abordagem *corpus-driven* e *corpus-based*, que orientaram as investigações acerca do fenômeno. Logo em seguida, detalharei as etapas que envolveram a análise em si, especificando como tivemos contato com o *corpus* analisado, qual era cenário, quem eram os participantes da cena, e as medidas metodológicas tomadas em cada momento.

3.1 A análise linguística na abordagem *corpus-driven* e *corpus-based*

A escolha do *corpus* como norteador deste trabalho advém da abordagem *corpus-driven*, que rejeita o uso dos dados como meros provedores de exemplos, comprovadores de hipóteses ou paradigmas teóricos (MCENERY, T.; HARDIE, 2012). Nessa perspectiva, o *corpus* é visto como o protagonista da análise e, a partir dele e de algumas hipóteses iniciais,

desenvolvemos novos questionamentos acerca do fenômeno.

Mcenery e Hardie (2012) lançam mão dos termos “*corpus* como teoria” (*corpus-as-theory*), para denominar a abordagem *corpus-driven* e o termo “*corpus* como método” (*corpus-as-method*) para designar a abordagem *corpus-based*. De acordo com os autores, o primeiro tratamento metodológico teria uma versão forte e outra moderada. Na versão forte, o *corpus* teria um “status teórico” (TOGNINI-BONELLI, 2001), isto é, os dados por si mesmos seriam considerados os promotores de novas teorias, como se, a partir deles um novo paradigma teórico, que estaria subjacente ao objeto de pesquisa, surgisse. Já na versão moderada, com a qual trabalhamos, o *corpus* também seria o protagonista da análise e responsável por mudanças e acréscimos aos paradigmas teóricos, mas a pesquisa não ficaria isenta de hipóteses iniciais.

Já na perspectiva do “*corpus* como método”, os dados não são vistos como fonte de mudança teórica ou de entendimento da natureza linguística, mas, sim, como evidências empíricas de determinada teoria. Nessa visão, o *corpus* serve para dar suporte e fundamentar hipóteses pré-existentes, perdendo o “status” de fundador de paradigmas teóricos, como proposto pelo ideal do “*corpus* como teoria”.

Tognini-Bonelli (2001) faz uma distinção ainda mais explícita do que seria *corpus-based* e *corpus-driven*. A autora explica que, na abordagem *corpus-based*, os dados são empregados para justificar, exemplificar e atestar hipóteses de estudo ou teorias já amplamente divulgadas em momentos anteriores ao surgimento do *corpus* em questão. Nesse cenário, o fenômeno linguístico é analisado de acordo com fundamentos pré-estabelecidos, o que não favorece o aproveitamento máximo dos dados, que devem se adequar a uma hipótese de trabalho mais fixa.

Já em relação à metodologia *corpus-driven*, o comprometimento da pesquisa é pela integridade do *corpus*, e as descrições são feitas a partir do que for encontrado enquanto fenômeno. Desse modo, o paradigma teórico é sempre atrelado às evidências empíricas, uma vez que é a partir das observações dos dados é que serão formuladas hipóteses, que darão origem às generalizações que se agregarão ao modelo teórico escolhido.

Apesar dessas distinções, Tognini-Bonelli (2001) deixa claro que as duas abordagens não podem ser encaradas de maneira dicotômica ou

estranque, pois elas são capazes de se complementar. Como exemplo, a autora cita a pesquisa *corpus-based*, que parte de uma teoria pré-existente antes de analisar os dados. Nesse caso, quando uma hipótese inicial é aplicada e se mostra insuficiente diante do corpus, ela precisa ser reformulada e refinada, da mesma forma que na visão *corpus-driven*.

Dessa maneira, a abordagem metodológica empregada neste trabalho seria uma mescla da perspectiva *corpus-driven* e *corpus-based*, visto que privilegiamos os dados de análise como protagonistas do trabalho, mas que partimos de algumas hipóteses iniciais fomentadas pelos estudos em Interação Fictiva.

Essa mescla nos proporcionou uma experiência investigativa com um viés mais empirista e com uma agenda de trabalho mais aberta às possibilidades do *corpus*, uma vez que conseguimos explorar ao máximo as diversas facetas que o fenômeno oferecia. Desse modo, as ocorrências encontradas não só fomentaram os questionamentos deste trabalho, como também mostraram-se em formas distintas das idealizadas por Pascual (2014), conferindo ineditismo a esta investigação.

Na próxima subseção, explicitaremos as hipóteses que fomentaram o início de nossa investigação e as evidências que reforçaram tais questionamentos.

3.2 Algumas ponderações iniciais

Apesar de não estabelecermos questionamentos fixos, a pesquisa partiu de uma postulação inicial, que serviu de ponto de partida para a análise apresentada. Desse modo, dado nosso conhecimento acerca do objeto, postulamos que a IF, por se tratar de uma estratégia comunicativa comum à oralidade e às mais diversas esferas de comunicação, tal como no campo do marketing (BRANDT e PASCUAL, 2016) e na arte (SULLIVAN, 2016), poderia, sim, estar atrelada ao ambiente de sala de aula, que por se tratar de um espaço plural em termos de eventos comunicativos, possivelmente, abrigaria ocorrências do fenômeno.

Tendo isso em vista, nossa segunda ponderação é a de que a IF estaria mais relacionada a eventos explanativos, auxiliando, assim, no processo de

letramento dos discentes. Essa hipótese foi fortalecida a partir de registros como o do compêndio gramatical *Ars minor*, de Donato, gramático romano do século IV, em que o fenômeno fictivo atua como auxiliar didático. Apesar de se tratar de um gênero mais formal, a obra foi toda elaborada no padrão pergunta-resposta, recurso muito comum na oralidade e um dos exemplos mais canônicos de Interação Fictiva.

Inclusive, Dezotti (2011) afirma que a estruturação da *Ars Minor* nesses moldes teria o objetivo de reproduzir o ambiente de sala de aula, como se as perguntas expostas na gramática fossem realizadas pelo professor e as respostas dadas pelos alunos. Ainda de acordo com o estudioso, o manual seria uma espécie de material didático para a arguição oral dos alunos, o que justificaria a estrutura do *Frame* de Conversação na obra.

As evidências apresentadas acima reforçaram a hipótese de que a Interação Fictiva estaria associada a eventos explanativos em sala de aula, além de corroborarem com ideia de que o fenômeno é bastante antigo e presente não só na oralidade, como também, em gêneros escritos, como é o caso do compêndio gramatical.

Ademais, dada a nossa escolha metodológica, diversas outras questões acerca do objeto sugeriram no decorrer da análise. As dêixis genéricas, ou dêixis fictivas, por exemplo, que não são discutidas dentro dos estudos de Interação Fictiva propostos por Pascual (2014,2016), foram bem numerosas ao longo do *corpus* e revelaram-se como importantes artifícios de chamada de atenção durante a aula. Estes questionamentos despontaram, a princípio, por meio da fala da docente.

As discussões concernentes à dêixis e a outros fenômenos encontrados nos dados serão feitas no capítulo de análise. A seguir, será feita uma descrição resumida da elaboração do *corpus*, do cenário e dos participantes.

3.3 O *corpus* analisado

Tanto o *corpus* transcrito quanto o áudio selecionado para análise foram cedidos pelo professor Alexandre Cadilhe³⁴, professor da Faculdade de

³⁴ A tese do professor, junto com o *corpus* transcrito, também está disponível em: <http://www.btdt.ndc.uff.br>

Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e membro do programa de pós-graduação em Linguística da Faculdade de Letras da mesma universidade. Quando estávamos em busca de um corpus de sala de aula, meu orientador, que participava de um grupo de estudos da Faculdade de Educação do qual Cadilhe fazia parte, conheceu a tese do pesquisador, que versava sobre a educação médica e contava com um *corpus* oral de sala de aula. Dessa maneira, meu orientador comentou com Cadilhe a respeito de minha busca por um *corpus* de sala de aula e, de maneira muito solícita, Cadilhe cedeu o *corpus* (transcrito e em áudio) que utilizou em sua tese para que este trabalho pudesse ser desenvolvido. Por isso, a próxima seção versará sobre como o pesquisador elaborou o *corpus*.

3.3.1 A elaboração do *corpus*

O *corpus* escolhido foi compilado por Cadilhe (2013), que, em sua tese de doutorado, estudou o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da comunicação dentro da educação médica.

O pesquisador adotou os procedimentos da Análise da Conversa (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 2003) de cunho etnometodológico, que busca investigar as ações sociais que se manifestam por meio da fala. Desse modo, a AC objetiva descrever a construção do processo interacional e como os participantes do evento comunicativo organizam os turnos de fala e realizam a manutenção do tópico discursivo.

Acerca das transcrições dos turnos de fala no âmbito da AC, os dados apresentam diversos sinais que denotam os aspectos presentes na oralidade (pausas, sobreposição de falas, elevação do tom da fala, etc). Inclusive, Cadilhe (2013) prezou pela máxima da economia na utilização desses símbolos, a fim de que um futuro leitor não tivesse dificuldade em ter acesso às informações da situação comunicativa.

Ainda sobre a transcrição, anexamos os áudios ao arquivo deste trabalho, uma vez que o fenômeno é essencialmente pragmático e, foi por vezes detectado com o auxílio da gravação, em que conseguimos identificar contornos prosódicos que denunciavam a presença da IF.

3.3.2 O cenário e os participantes

O pesquisador observou durante todo um semestre de 2009 as aulas do primeiro e do quinto período de um curso de graduação em Medicina de uma faculdade particular de uma cidade da região serrana do Rio de Janeiro.

A instituição havia passado por uma reformulação curricular em 2005, visando à integração da prática e da teoria e, para tanto, incluiu metodologias de ensino mais ativas de aprendizagem, em que o aluno fosse levado a refletir sobre a disciplina a partir de situações-problema e simulações de atendimento.

Dessa maneira, as disciplinas deram lugar aos “cenários de aprendizagem”: a “Tutoria”, em que um docente é selecionado como tutor e discute com os alunos as situações-problemas que guiarão as atividades do período; o “Laboratório de habilidades”, em que os discentes aprendem questões sobre o atendimento clínico e referentes à comunicação com o seu paciente; os “Laboratórios morfo-funcionais”, que exploram os pontos concernentes à fisiologia, anatomia, genética, etc.; e por fim, os “cenários de prática”, que são os ambientes reais de aprendizado, tais como postos de saúde e hospital universitário, onde os estudantes colocam em prática aquilo que aprenderam ao longo do período.

Desse modo, o “cenário de aprendizagem” selecionado pelo pesquisador foi o “Laboratório de habilidades”. Essa escolha se deve aos diferentes tipos de engajamento demonstrados pelos alunos, uma vez que essa disciplina consistia em simular o atendimento clínico, o que possibilitava o aparecimento de estruturas interacionais singulares e de interesse do pesquisador. Além disso, no “Laboratório de Habilidades”, a comunicação e os tópicos relacionados à humanização eram os protagonistas da aula, o que corroborava com o objetivo da pesquisa desenvolvida pelo pesquisador.

Cadilhe (2013) ainda aponta que a disciplina aparece no primeiro e no quinto período do curso, porém com propostas distintas. No primeiro período do curso (que foi o contexto do recorte selecionado para este trabalho) são abordados temas como tratamento humanizado, escuta ativa, acolhimento, visita domiciliar e Programa de Saúde da Família; já no quinto período, assuntos concernentes à saúde da mulher, tais como depressão pós-parto, e comunicação de boas e más notícias. Desse modo, o pesquisador selecionou

para a tese os dados referentes à disciplina no primeiro período, por tratar de temas mais amplos no âmbito da saúde e por ser o primeiro contato dos discentes com as atividades de prática clínica simulada.

Nas orientações do “Laboratório de habilidades”, as turmas eram divididas em grupos de no máximo 10 alunos, e cada encontro tem duração de duas horas. Desse modo, o *corpus* transcrito para a tese de Cadilhe (2013), e utilizado para a análise desta pesquisa, contempla uma turma de 10 estudantes do primeiro período de Medicina, 6 do sexo masculino (André, Anderson, Alex, Mauro, Patrick e Pedro) e 4 do sexo feminino (Ana, Amanda, Marcela e Patrícia), além da instrutora Ilma, formada em psicologia médica e com mestrado em Educação, mais o pesquisador que atuou na observação e gravação dos dados. Este último não tem participação ativa no decorrer da aula e durante as oitavas dos dados não foi perceptível qualquer tipo de interação dos alunos ou da professora para com o pesquisador.

Cadilhe (2013) ressalta que a denominação do docente como instrutor se deve à reformulação curricular, que chama os profissionais responsáveis pelos laboratórios de instrutores e os responsáveis pelas tutorias de tutores. Assim como o pesquisador, optamos por denominar Ilma tanto como instrutora quanto como professora ou docente, tendo em vista que os padrões interacionais presentes no *corpus* representam a relação professor-aluno.

Ainda sobre os participantes da cena enunciativa, faz-se importante ressaltar que todos os nomes presentes na transcrição são fictícios, por razões relacionadas ao comitê de ética. Por isso, durante as oitavas os nomes alunos na transcrição não conferem com os dos arquivos de áudio.

No que tange ao cenário desse ambiente de letramento, Cadilhe (2013) explica que o laboratório contava com duas salas: em uma delas os alunos eram dispostos em semicírculo, havia uma televisão de 29 polegadas e um computador; já na segunda, onde seria o espaço da simulação de prática, havia um cenário com os materiais e instrumentos comuns a consultórios, tais como, balança, leito, mesa, cadeiras e pia. Havia também uma câmera, projetada para a mesa do médico e as imagens gravadas durante a simulação eram exibidas na TV da sala ao lado durante a análise da atividade prática.

Acerca da metodologia da atividade de prática simulada, o pesquisador afirma que era utilizada a *role-play*, isto é, a partir das orientações da instrutora,

os alunos realizam as simulações de entrevista de acordo com os temas propostos na aula. Essas encenações são gravadas, assistidas e analisadas pela professora e pelos próprios alunos no decorrer ou no final da aula.

Em relação ao tempo de gravação, o *corpus* tem aproximadamente 1h49m09 e sua transcrição 1h43m, sendo que algumas atividades desenvolvidas durante a aula não foram transcritas, como, por exemplo, o sorteio das duplas para a simulação de prática clínica. Dessa maneira, optamos por uma análise que priorizasse os eventos de fala transcritos e lançamos mão dos seus áudios para identificar as nuances prosódicas características do fenômeno, uma vez que a Interação Fictiva pode ser marcada pelo tom de ironia presente na oscilação do tom de voz do locutor.

Realizamos também um recorte em relação ao tempo total da gravação, uma vez que nem todos os eventos de fala presentes no *corpus* seriam interessantes para a nossa investigação. Nessa perspectiva, nossa seleção foi composta por dois intervalos de tempo. O primeiro inicia-se no minuto 0:07:21, após a exibição do filme “Patch Adams: o amor é contagioso” e uma pequena discussão acerca da relação médico-paciente; e encerra-se 0:12:02, com o sorteio das duplas para a simulação prática médica. A escolha desse primeiro intervalo se deve ao caráter explanativo dos eventos de fala presentes nesses trechos, o que contribuiria para o fortalecimento de nossa hipótese inicial, de que a IF estaria atrelada ao ambiente explanatórios da sala de aula.

Já o segundo intervalo selecionado origina-se no minuto 0:27:00, após o sorteio das duplas e do fim das encenações de prática clínica, e encerra-se no minuto 0:42:00, com o início da análise da professora acerca das simulações de prática clínica feitas pelos alunos no período inicial da aula. No intervalo selecionado, a professora introduz temas como o acolhimento inicial, o nível de atenção durante a entrevista, a linguagem corporal, o contato visual, entre outros. Dessa forma, esse cenário de mostrou-se ideal para a comprovação de nossa hipótese inicial, de que o aparecimento do fenômeno estaria ligado a eventos explicativos.

Para selecionarmos os intervalos de tempo anteriormente citados, realizamos leituras e oitivas, para assim, delimitarmos os eventos de fala que seriam mais interessantes para nossa investigação. Dessa maneira, na próxima subseção, descreveremos o contexto da aula analisada.

3.4 O contexto da aula analisada

O áudio inicia-se com a música final do filme “Patch Adams: o amor é contagioso” e as primeiras falas mais perceptíveis estão no minuto 0:6:13. Neste momento, ouve-se a voz da professora que promove uma reflexão acerca da postura do protagonista do filme, um estudante de medicina que estabelece um tipo de atendimento não muito ortodoxo, apesar de humanizado. Após algumas perguntas com fins reflexivos, os alunos concedem suas impressões sobre o comportamento profissional do personagem. Não incluímos este momento inicial na análise, porque buscamos priorizar a transcrição e, também julgamos que outros dados vistos ao longo do *corpus* seriam mais relevantes para a investigação a qual nos propomos.

A partir do minuto 0:07:21, começa a transcrição, ainda com a docente conduzindo o fluxo discursivo. Neste ponto, ela introduz a questão da relação médico-paciente e do tratamento humanizado. Ao longo dos aproximadamente 5 minutos desse primeiro intervalo, os principais tópicos discutidos foram relacionados à humanização, a postura do médico diante do paciente durante a entrevista, em relação à atenção demonstrada, o que é considerado um bom profissional de saúde em termos leigos e o desafio que isso representa para a comunidade médica, entre outros. O fim do primeiro intervalo ocorre em 0:12:02, quando a docente realiza o sorteio das duplas para a simulação de prática que ocorrerá logo após esse momento. Não selecionamos esse trecho para análise porque além de não constar na transcrição, o evento não era muito inteligível e o evento de fala não configurava algo de extrema relevância para o andamento deste trabalho.

O segundo recorte começa em 0:27:00. Após as simulações, a instrutora faz algumas considerações acerca do que seria uma entrevista ideal e de quais aspectos os alunos deveriam se atentar. Dentre os tópicos abordados no decorrer desse intervalo de 15 minutos, temos a importância da linguagem corporal, dos aspectos de decoração do consultório, dos procedimentos de acolhimento no momento da entrevista, do nível de atenção, entre outros pontos. Escolhemos encerrar a análise no minuto 0:42:00 por duas razões, a primeira delas seria a pouca relevância do evento comunicativo que se

seguiria, visto que após o minuto 42 a professora e os alunos assistem as simulações e realizam uma discussão sobre elas. A opção por não incluir as encenações de prática também se deve à necessidade de dados espontâneos de fala, o que não ocorre no evento simulado. A outra razão estaria relacionada à extensão dos dados, que já estava suficiente para os fins desta pesquisa.

Por fim, tivemos um total de, aproximadamente, 20 minutos de *corpus* transcrito e em áudio, o que possibilitou uma análise satisfatória dos fenômenos fictivos. A seguir, detalharemos o percurso analítico do *corpus*, descrevendo cada etapa.

3.5 Os procedimentos analíticos

A primeira medida metodológica tomada foi uma leitura preliminar do *corpus*, sem o acesso ao áudio. Desse modo, durante essa leitura preliminar, buscamos evidenciar por meio da marcação amarela apenas as ocorrências mais emblemáticas do fenômeno, tais como as perguntas fictivas, o par pergunta-resposta, o discurso direto fictivo, entre outros. O exemplo abaixo ilustra esse procedimento metodológico:

098 **Ilma:** um bom dia, e aí cada um já tá falando "ai meu
 099 Jesus, eu não fiz isso", um bom dia cumprimentar
 100 né, que mais? pra essa coisa do respeito o ideal seria
 101 o que? o paciente bateu e como é que eu faço?
 102 **Ana:** Você vai abrir a porta para ele

O modo de seleção dos excertos permaneceu o mesmo ao longo de toda a análise, pois consideramos o caráter discursivo do fenômeno, que não poderia ser destrinchado em pequenos segmentos desvinculados das informações contextuais. Desse modo, alguns trechos analisados foram maiores do que outros em termos de linhas e de ocorrências, porque o entorno discursivo era primordial para a compreensão do evento de fala e da inserção do fenômeno. Destacamos também que alguns excertos aparecem com a linha inicial repetida da linha final do excerto anterior. Essa medida foi tomada em virtude da dependência de sentido que o excerto que seria analisado posteriormente teria do anterior, assim como aconteceu no excerto iniciado em

(151) com o anterior a ele terminando também com (151).

Outra medida metodológica tomada foi a marcação em verde-claro das ocorrências de discurso reportado. Optamos por esse procedimento, porque muitas delas se confundem com ocorrências fictivas, em virtude do modo com que aparecem transcritas: entre aspas. Isso ocorre porque tanto esses exemplares, quanto os fictivos, apresentaram, por vezes, uma mudança tonal ao serem enunciados, apesar do contexto evidenciar que algumas dessas instâncias faziam parte do discurso reportado. Escolhemos também não analisar esses exemplos, uma vez que o nosso objetivo era verificar a influência das ocorrências fictivas no discurso de sala aula.

A segunda e a terceira etapa consistiram na leitura, nas oitivas do *corpus*, e na seleção do que seria analisado. Nesse momento, buscamos analisar apenas os exemplares mais emblemáticos de interação fictiva (como por exemplo, perguntas fictivas, o padrão pergunta-resposta, o discurso direto fictivo, entre outros) e, também, optamos por não comentar instâncias muito semelhantes ou que não acrescentavam tanto aos nossos objetivos de pesquisa, por exemplo, discutimos no capítulo de análise apenas os exemplares que tinham alguma função relevante para o discurso explanativo ou argumentativo da sala de aula, contribuindo, assim, para a construção do gênero. Por isso, alguns usos fictivos não apresentam nenhuma marcação no próximo capítulo, pois ou configuravam utilizações repetidas e já analisadas em excertos anteriores, ou não eram casos expressivos para o discurso explanativo ou argumentativo (como por exemplo, o uso da expressão “né?” que é uma pergunta fictiva, mas que não tem um papel argumentativo importante, aparecendo muitas vezes como um “preenchimento” de pausas) .

Outro aspecto relevante na construção da análise foi a opção por analisar as ocorrências por ordem de aparecimento no *corpus*. Essa postura metodológica se deve à necessidade de resguardar a integridade dos dados, que foram analisados de acordo com a sequência da transcrição, e de privilegiar a compreensão de um futuro leitor, uma vez que essa medida de organização permite qualquer indivíduo interessado em ler tenha uma visão do desenvolvimento dos fatos. Dessa forma, seria como se o leitor se colocasse dentro dos dados virtualmente, tendo acesso a ordem real dos acontecimentos dentro do *corpus* de forma mais fluida e lógica.

Como mencionado no princípio deste capítulo, nossa abordagem privilegiou o corpus como protagonista do trabalho, dessa maneira, os principais questionamentos foram surgindo a partir do que foi encontrado.

4. Análise

4.1 Análise pontual

A divisão dos excertos analisados foi feita a partir do agrupamento de ocorrências de Interação Fictiva, por considerarmos o caráter discursivo do fenômeno. Desse modo, alguns excertos tendem a ser mais longos do que outros, dada relevância do encadeamento das informações para a análise do trecho. Já em relação ao tipo de investigação, optamos pelo viés qualitativo, uma vez que as ocorrências são bastante singulares e exigiram observações distintas.

No tocante à justificativa da escolha dos intervalos de tempo selecionados no *corpus*, optamos pelo grau de relevância em termos de agrupamentos de IF, uma vez que o fenômeno se mostrou numeroso nos períodos selecionados.

É importante ressaltar, assim como foi mencionado no capítulo de metodologia, que buscamos analisar as ocorrências mais relevantes para a construção discursiva da sala de aula e para o fenômeno da fictividade. Portanto, algumas ocorrências repetidas ou que não agregam ao objetivo de entendimento qualitativo do fenômeno não serão discutidas.

4.1.1 Primeira parte da aula

Iniciamos a nossa análise a partir da seguinte cena: ao fim da exibição do filme “Patch Adams: o amor é contagioso”, a docente Ilma desenvolve uma pequena discussão acerca da relação médico-paciente. A partir disso, ela começa a discorrer sobre o objetivo da disciplina e a importância do tratamento humanizado:

001 **Ilma:** então de tudo isso que vocês falaram a gente coloca o

002 seguinte o nosso objetivo além de despertar isso em vocês no
 003 fundo no fundo a gente coloca a importância da humanização (.)
 004 principalmente na relação com o paciente "ah é o óbvio" não sei,
 005 não sei se é isso que a gente vê hoje tá e essa humanização

No cenário apresentado, a professora defende a importância da assistência médica humanizada e da boa relação do profissional de saúde com o paciente. Nessa perspectiva, em (001-002-003), dado o caráter subjetificante do fenômeno, percebemos o uso fictivo ou genérico da locução pronominal "a gente". Isso em virtude de se apresentar como uma instância virtual perfiladora um agrupamento de pessoas que forma uma classe ou uma categoria em termos cognitivos, mas que localmente se refere mais ao próprio enunciador e remotamente a esse grupo de pessoas externo ao evento discursivo; e em virtude do pronome possessivo "nosso", que estabelece a mesma referência anterior. Esses termos revelam certo grau de genericidade localmente excludente, pois não apontam para os discentes que participam do momento de enunciação. "A gente" e "nosso" não incluem alunos, e sim para a professora Ilma e indiretamente para o todo do corpo docente da faculdade, de maneira metonímica.

Nesse sentido, o emprego de "a gente" e "nosso", que incluem a professora, representando os professores da instituição, e excluem os alunos, já começam a sinalizar que o ambiente discursivo é propício para o surgimento de ocorrências de Interação Fictiva. Rocha (2014) observa que a IF na modalidade falada, por exemplo, é um fenômeno relacionado a um ambiente discursivo subjetificante, apoiado, por exemplo, em turnos de fala com inclinação monológica.

Já na linha (004-005), deparamo-nos com um exemplar de Interação Fictiva com um par de enunciados, em que o primeiro "ah é o óbvio" é um comentário simulado em forma de discurso direto fictivo, que poderia ser atribuído a um aluno inespecífico ou fictivo; e em que o segundo "não sei, não sei" seria um tipo de comentário-resposta, também fictivo, ao enunciado anterior, produzido por um enunciador fictivo. Ocorre em "ah, é óbvio" uma alteração de centro dêitico do discurso em meio à estrutura do enunciado, o que proporciona uma transição do discurso corrente para o discurso direto fictivo, como se a docente pontualmente assumisse o ponto de vista de seus

alunos, ao proferir algo que, possivelmente, poderia ser pensado ou dito por ele. O centro dêitico do discurso corrente se vincula ao aqui e agora da interação, e é ancorado ao responsável por proferir o enunciado, ou seja, pelo enunciador. Dessa forma, ao simular uma fala, a professora deixa de ser o centro dêitico e passa evocar um espaço mental contrafactual, em que um outro locutor, um locutor fictivo, ganha voz e opina sobre o que ela havia acabado de falar.

Por isso, esse locutor fictivo está construído em um domínio mental desengajado de tempo e de espaço correntes. Isso corrobora para que o discurso direto fictivo em questão apresente um traço genérico, cujo enunciador não é especificado. Em outros termos, pode-se conceber a fala fictiva da professora como algo sem autoria, sem localização no tempo e no espaço. O *Frame* de Conversação cria uma ilusão de que a fala é do outro, no entanto a simulação de voz é de autoria da própria docente.

O discurso reportado fictivo, em si mesmo, mascara a voz da professora, que cria uma abstração discursiva, assumindo perspectivas alheias a ela, com o propósito de rebater argumentos dos outros e defender o próprio argumento, que é revelado em “não sei, não sei”. Essa subfocalização da voz da professora, talvez pudesse ser também atribuída em casos de discurso direto factivo, à medida que não se pode garantir que toda a reportagem direta compreende realmente a fala dos outros (ROCHA, 2018). O que distinguiria o factivo do fictivo nesse caso é o engajamento e o desengajamento do evento discursivo, respectivamente. Desse modo, a expressão “ah, é óbvio” é acionada como um item lexical semanticamente autônomo e autossuficiente, embora esteja atrelado ao fluxo discursivo.

No cotexto, a professora defende a importância de uma boa relação médico/paciente em prol de um atendimento humanizado e, para tanto, a docente transiciona do discurso corrente para o direto fictivo em “ah isso é óbvio” (linha 004). Desse modo, visualizamos que esta alteração no fluxo discursivo implica uma alternância de perspectivas, entre a da professora e desse outro enunciador fictivo. Trata-se de um recurso que parece ser útil para

a captura do que é mais crucial em termos argumentativos: garantir a não obviedade do tema humanização.

Na alternância de perspectivas, seria como se a professora estivesse falando em nome daqueles alunos que acreditariam ser óbvio que o contato com o paciente seria de extrema relevância para um bom atendimento, para, logo após, voltar à sua perspectiva de origem, e afirmar que não é tão evidente assim, uma vez que existem profissionais da área que não são tão bem sucedidos nesse aspecto. Essa argumentação, como já se indicou, é condensada e fortemente expressa pela via do discurso direto fictivo. Por isso, a IF é compreendida como um fenômeno de caráter cognitivo e interacional, de forma indissociável.

Na linha (005), ainda observamos o uso genérico da locução “a gente” em “não sei se é isso que a gente vê hoje”. Essa expressão, diferentemente das selecionadas nas linhas (001-002-003), aponta para o público em geral que tem contato com médicos que não priorizam um tratamento humanizado. Dessa forma, a locução inclui a enunciadora, os ouvintes e, também, essas pessoas em geral, e que não estão presentes no momento da enunciação. Por isso, esse dêitico genérico afasta-se da categoria prototípica das dêixis, visto que não ancora todos os participantes do evento de fala.

Parece que ao lançar mão desse tipo de expressão, a professora reforça o seu argumento de que a humanização é um aspecto relevante durante o atendimento, pois inclui uma visão geral e “impessoal” do que tem acontecido quando os médicos não se atentam para com esse aspecto. Logo, ao incluir a perspectiva genérica, o seu ponto de vista é fortalecido e não mais visto como uma opinião pessoal, sem embasamento.

Dando continuidade ao tópico acerca da humanização, a professora disserta sobre o momento da primeira entrevista, que é crucial para um bom atendimento:

006 muitas vezes começa- claro óbvio começa onde? no contato, no
 007 primeiro contato com ele, (.) ou então lá no posto ou e: também
 008 na primeira entrevista que a gente faz com o paciente (.) é o
 009 momento crucial, vamos dizer onde a gente pode passar tudo isso
 010 que a gente ouviu a respeito de humanidade carinho não sei o que

011 (.) essa hora é muito séria essa entrevista ou no posto ou no
012 meu consultório onde eu vou passar isso pro paciente então é

No trecho (006), a professora emprega a estrutura de conversação pergunta-resposta “começa onde? no contato”, embora ela mesma faça uso de um questionamento e, logo em seguida, ela mesma o responde. A primeira parte do par, entendida como uma pergunta fictiva, insere-se em uma situação conversacional não-prototípica, dado que a professora, ao responder a própria pergunta, assume o papel de seus interlocutores, neste caso, os alunos.

Essa construção organiza o fluxo discursivo e funciona como um introdutor de tópico, uma vez que, após a pergunta, uma nova informação é acrescentada. Nesse caso, o tópico é a relevância do contato médico/paciente que seria primordial para a obtenção de um atendimento humanizado. O par pergunta-resposta é estratégia amplamente utilizada como organizadora do discurso nas mais diversas esferas de interação humana e, em especial, no ambiente escolar, em que o professor precisa tornar sua fala mais encadeada e clara.

Dessa maneira, a IF se estabelece como um recurso importante para o letramento, que prevê o ensino das práticas sociais com objetivos específicos em contextos específicos. Dessa maneira, o gênero atendimento e todas as suas nuances, tais como a linguagem corporal, o ato de cumprimentar, a forma de se apresentar, o respeito do médico para com o seu paciente, são introduzidas. Por isso, a Interação Fictiva passa a ter um papel crucial no ensino das características do gênero atendimento médico, visto que por meio da IF a professora instrui os alunos sobre como tratar ou não os pacientes diante de uma situação de atendimento clínico.

Tendo isso em vista, percebe-se que o letramento vai muito além do aprendizado das práticas de escrita, pois o aluno deve saber como circular em sua esfera de atividade humana, desenvolvendo o gênero em todos os seus aspectos. Dessa forma, no gênero consulta/entrevista, o estudante de medicina precisa não apenas reconhecer sintomas, identificar doenças e prescrever medicação, como também, tratar o paciente com respeito, humanidade e

atenção. Portanto, o processo de letramento abrange inúmeros aspectos não pertencentes ao ambiente da escrita, mas que são de extrema relevância para que determinado gênero seja realizado de maneira satisfatória.

Nas linhas (008), (009) e (010), observamos o uso fictivo da locução pronominal “a gente”. A utilização dessa expressão funciona como uma estratégia intersubjetiva de chamada da atenção, uma vez que, ao se incluir fictivamente por meio do “a gente”, a professora demonstra o grau de importância ao tópico abordado. Por isso, ao tratar da relevância da primeira entrevista, momento chamado pela própria Ilma de “crucial”, a docente utiliza a locução “a gente” como uma maneira de enfatizar e chamar a atenção para as questões que promovem uma entrevista/consulta bem sucedida, tais como o respeito dispensado ao paciente e o carinho. Casos como esse se repetem ao longo de boa parte do *corpus* e reforçam a ideia de que a IF teria um papel relevante na construção das situações explanativas.

Ainda na linha (009), notamos a ocorrência fictiva e elíptica do pronome de primeira pessoa do plural “nós”, em “vamos dizer”. Nessa ocorrência, a professora inclui fictivamente os alunos no ato de proferir algo, visto que é apenas ela que se pronuncia nesse turno de fala. Além disso, ao lançar mão dessa expressão, ela convoca a atenção dos estudantes intersubjetivamente para o que será dito a seguir, como se o “vamos dizer” funcionasse como um comando do tipo “preste atenção”. Apesar da locução “a gente” também atuar como um convocador atencional, a primeira pessoa do plural “nós” parece apresentar uma força ilocucionária ainda maior. Isso pode ocorrer porque, apesar de ser fictiva, a expressão aproxima-se mais do uso prototípico desse tipo de dêixis, visto que ainda podemos associá-la à enunciadora do evento de fala.

Como última instância, observamos a linha (012) com o pronome possessivo “meu” e a primeira pessoa do singular “eu”, ambos fictivos. Ao recorrer ao uso dessas expressões, a professora não é o centro dêitico do enunciado, uma vez que ela não se refere a si mesma quando utiliza a primeira pessoa ou o pronome possessivo em primeira pessoa. Nesse sentido, essas expressões surgem como estratégias intersubjetivas de chamada de atenção,

uma vez que por meio delas a docente enfatiza que o sentimento de respeito e carinho, mencionados pelos alunos antes do recorte feito para essa pesquisa e retomados pela fala da docente, serão transmitidos no momento da entrevista/consulta em determinado ambiente, seja no posto ou no consultório.

Parece que, quanto menos localmente inclusivo é o pronome pessoal fictivo, entendendo-se por inclusivo o fato de incluir os participantes do momento e do espaço de enunciação, mais intersubjetivo é o seu uso, mais forte é o seu poder em termos de convocação atencional e mais próximo ele parece ser dos interlocutores. Por exemplo, o pronome de primeira pessoa incluiria apenas, em termos semânticos prototípicos, um único indivíduo, porém, quando em sua forma fictiva, ele sugere maior proximidade com os ouvintes, mesmo que não os inclua diretamente. Desse modo, propomos no diagrama a seguir:

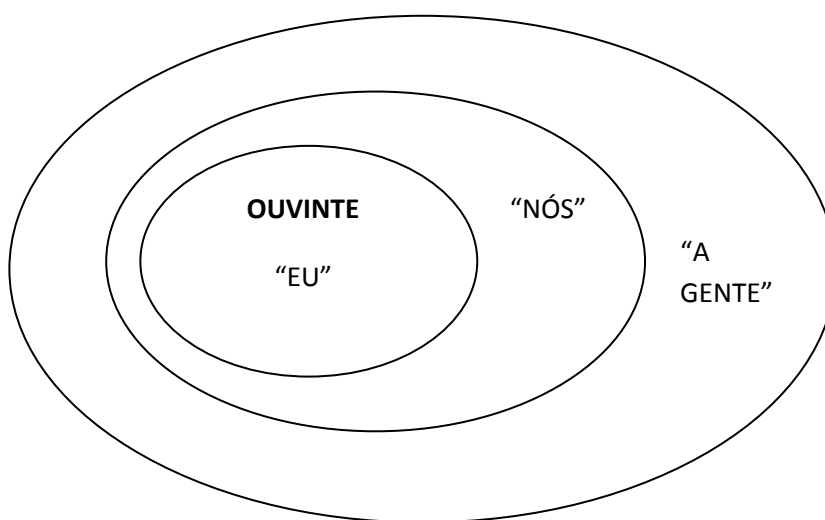


Figura 5 – Representação intersubjetiva das dêixis

Assim como ilustrado no diagrama acima, parece que quanto menos inclusiva a expressão dêitica se torna, mais próxima do ouvinte, em termos de intersubjetividade, ela parece estar. Na camada mais externa da imagem, temos a locução "a gente", que se encontra não muito próxima intersubjetivamente do ouvinte, apesar de expressar intersubjetividade e de também ser um convocador atencional. Já na camada intermediária,

observamos o “nós”, que é ainda mais intersubjetivo e mais próximo intersubjetivamente do ouvinte e também um instrumento de engajamento atencional. E, por último, na camada central, o “eu” fictivo ocupa a mesma camada intersubjetiva do ouvinte e apresenta um alto grau de intersubjetividade e grande poder de convocação atencional.

No próximo excerto, a docente leva seus alunos a refletir sobre os principais aspectos que devem ser considerados em uma entrevista com o paciente:

013 sobre isso os nossos objetivos são é primeiro a gente discutir
 014 será que tem algum aspecto que envolve essa primeira
 015 entrevista?será que tem algumas coisas que eu devo levar em
 016 consideração enquanto entrevistador enquanto médico?“ah eu
 017 recebo muito bem na casa se eu receber vou fazer isso lá no
 018 consultório” será que é só isso?será que eu tenho que (.)
 019 refletir sobre algum aspecto?melhorar alguma coisa
 020 **André:** acho que antes de tudo é se colocar na posição colocar a
 021 do paciente né?também além de=
 022 **Ilma:** =pra que possa [entendê-lo melhor mas isso é fácil?]
 023 **André:** [entender muitas coisas que ele]
 024 **Participantes:** não

Em (013), deparamo-nos, mais uma vez, com o uso dos termos “a gente” e “nossos”, que ressaltam a importância do jogo de perspectivas no agrupamento de casos de IF. Entretanto, diferentemente de suas primeiras aparições, essas expressões não funcionam metonimicamente, visto que não se referem ao corpo docente ou a uma entidade muito mais ampla e, sim, à própria disciplina, que envolve professor e aluno. Nesse caso, a docente emprega esses pronomes como uma estratégia intersubjetiva de chamada de atenção, objetivando engajamento dos alunos. Ao utilizar termos inclusivos, a professora angaria e mantém o foco atencional dos estudantes, a fim de envolvê-los no tópico discursivo. Isso revela a importância da inclusão da perspectiva dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, marcada linguisticamente na fala do professor, que, ao buscar incluir os seus alunos no desenvolvimento de seu raciocínio discursivo, tem grandes chances de obter o seu engajamento.

Nas linhas (014-015) e (015-016), temos duas perguntas fictivas. Ambas são empregadas com fins de reflexão acerca do que está sendo discutido, culminando, assim, no engajamento dos alunos durante a explicação. As perguntas parecem ser capazes de despertar a atenção dos alunos, porque canonicamente só inserimos perguntas no enunciado quando objetivamos obter alguma informação. Logo, apenas o ato de empregar esse tipo de enunciado geraria a curiosidade por uma informação que poderia vir por meio dela.

Além disso, uma das evidências que reforçam a hipótese de que essas perguntas seriam introduzidas com fins de reflexão seria o tempo dado para resposta. Por isso, durante o turno de fala em que (014-015) e (015-016) aparecem, a docente não possibilita nenhuma pausa para que elas fossem respondidas por nenhum dos participantes, reforçando, assim, a ideia de que elas não foram introduzidas com esse objetivo.

Dessa forma, percebe-se que a função dos enunciados interrogativos não era a de obter alguma informação, mas de provocar o engajamento dos alunos durante a aula. Por isso também, o conteúdo das perguntas parece óbvio quando em (014-015) e (015-016) a professora enuncia “será que tem algum aspecto que envolve essa primeira entrevista? será que tem algumas coisas que eu devo levar em consideração enquanto entrevistador enquanto médico?”, sabemos que ela “busca” um “sim” como resposta, porque a própria pergunta já proporciona esse tipo de inferência.

Já em (016-018), encontramos um exemplar de discurso direto fictivo afirmação em “eu recebo muito bem na casa seu receber vou fazer isso lá no consultório”. A presença do fenômeno denuncia o prenúncio de uma contra-argumentação. Seria como se a professora já esperasse aquele tipo de fala ou pensamento e, logo em seguida, lança mão de uma pergunta fictiva (018) em “será que é só isso?” para colocar em dúvida a afirmação anterior. Dessa maneira, vislumbramos o grau de complexidade deste tipo de estratégia e seu poder persuasivo, uma vez que ao final do trecho não restam dúvidas: receber bem em casa não é sinônimo de bom atendimento, há algo para além disso.

Esse tipo de estruturação discursiva é bastante relevante para o discurso docente, pois a professora “prevê” e expõe uma dúvida ou questionamento de um aluno, para logo, em seguida, respondê-lo e solucionar um suposto problema futuro. Daí a importância de se criarem espaços discursivos contrafactuais, sanando, assim, qualquer questão que possa dificultar o entendimento do tópico em discussão.

Em (018) e (019), temos duas perguntas fictivas. Na primeira “será que é só isso?”, não houve nenhum tipo de pausa no turno de fala para que ela fosse respondida, além de ela apresentar as mesmas características das perguntas analisadas no princípio desse excerto. Já a segunda, apesar de a considerarmos fictiva, visto que não há necessidade de resposta, não foi compreendida dessa forma por André, pois o aluno a respondeu. Isso retoma o próprio conceito de Fictividade dado por Talmy ([1996], 2000), em que esse padrão cognitivo pode ser interpretado/produzido de modo discrepante, cabendo assim a representação ora mais fictiva ora mais factiva.

Percebemos então que o valor fictivo/factivo da pergunta é dado interacionalmente, uma vez que apesar de ela apresentar o uso fictivo do “eu”, expor um tipo de resposta inferível por meio de sua estrutura e ser introduzida de forma seguida a outra pergunta, ela ainda sim é encarada pelo aluno de forma factiva.

Isso se deve à própria estrutura prototípica de um enunciado interrogativo, que instaura dúvida e pode ativar a curiosidade do interlocutor. Por isso, o aluno que é propenso à participação reconhece isso e responde uma pergunta que a princípio era de natureza fictiva. Então, a professora pode perguntar fictivamente, e o aluno responder factivamente. Se a pergunta é ou não fictiva, isso é dado interacionalmente.

A postura de André, ao responder à pergunta feita por Ilma, permite que identifiquemos a sua percepção e compreensão acerca dos objetivos propostos pela aula. Nesse sentido, o estudante parece assimilar a relevância do jogo de perspectivas que a IF proporciona na cena interacional, de modo que ao afirmar “acho que antes de tudo é se colocar na posição do paciente

né? também além de”, André demonstra ter depreendido as informações dadas pela professora por meio da IF.

No trecho a seguir, a professora, por meio de um exemplo, explica como não deve ser o primeiro contato do médico com o seu paciente:

025 **Ilma:** na primeira vez que eu vou encontrar o seu joaquim
 026 (2.1) um senhor agressivo>olha a minha cara<já vou assim né
 027 ta afastando o seu Joaquim
 028 **Ana:** até porque o médico hoje em dia não tem muito tempo
 029 também, você por exemplo trabalha num hospital público onde
 030 você atende milhares de pessoas por dia não= tem como você
 031 também (.)[é muito difícil também]
 032 **Ilma:** [como é que
 033 eu vou fazer né] será que eu posso dar qualidade a essa
 034 entrevista essa consulta de dez minutos? e se eu disser que
 035 consegue também?
 036 **Anderson:** eu acho que ouvindo é um ponto primordial, se você
 037 consegue ouvir o que a pessoa fala já é um começo=
 038 **Ilma:** =afinal de contas você está lá pra (isso)
 039 **Anderson:** na verdade muitas vezes até- uma colega hoje
 040 relatou quando a gente tava estudando que ela foi ao médico
 041 e o médico tava no laptop dele lá e nem ouviu ou levantou a
 042 cabeça pra olhar então acho que esse é um começo você ouvir
 043 a pessoa e fazer a pessoa entender que você tá ouvindo ela,
 044 eu acho que é um passo

Nas linhas (025-027), a docente lança mão do “eu” fictivo para exemplificar uma situação de atendimento em que o paciente é uma pessoa agressiva. Desse modo, por meio desse jogo de perspectiva, a docente convoca atencionalmente os estudantes, não só para uma situação de atendimento complicada, ou até mesmo perigosa, como também para o tipo de postura que eles não devem demonstrar, que seria a de medo ou de coação.

Essa estratégia da professora revela mais uma vez o papel da IF no letramento dos futuros médicos. Na perspectivada docente, os estudantes precisam compreender todas as especificidades que envolvem o gênero consulta/ entrevista, e isso inclui aprender a se portar diante de determinado perfil de paciente. Dessa forma, ao empregar o “eu” fictivo para apresentar uma situação problema (a agressividade do paciente Joaquim) e explicar como não se deve proceder diante desse evento de interação, a professora auxilia no

letramento desses alunos, que compreendem um aspecto comportamental que deve ser evitado (medo do paciente).

Nas linhas (025-031), temos a utilização do “você” fictivo. Ao acionar esse recurso, a aluna Ana não se refere à professora e nem a ninguém em especial presente no momento de enunciação, pois o uso desse pronome de tratamento aponta para um “você” hipotético, fictivo. Seria como se ela buscasse como argumento para sua primeira colocação, a de que os médicos não têm muito tempo disponível, o caso de um interlocutor fictivo que exerce a profissão de médico em diversos lugares e, por isso, não consegue dar tanta atenção ao seu paciente.

Nessa perspectiva, o uso intersubjetivo do “você” serviria para reforçar a argumentação exposta pela aluna, que busca justificar a pouca qualidade que alguns médicos demonstram em suas consultas por meio da alta carga de trabalho que eles desenvolvem em ambientes distintos. Esse uso fictivo também atuaria como uma forma de atenuante, pois ao expor um interlocutor fictivo, a aluna Ana não estaria apontando para ninguém em específico, por mais que ela pudesse conhecer alguém que trabalha nessas condições.

Nos trechos (036-037), (038) e (042-043), proferidos por Anderson e Ilma, identificamos mais uma vez o uso fictivo do pronome de tratamento “você”. Diferentemente do que ocorreu na fala de Ana, o uso do “você” fictivo serviria para exemplificar o comportamento de um bom profissional da saúde. Na fala de Anderson, em (036-037) e (042-043), o médico competente seria capaz de ouvir o que seu paciente relata com atenção e demonstrar isso durante o relato. Nesse sentido, Anderson cria um interlocutor fictivo que teria o comportamento ideal diante de uma entrevista/consulta.

Já o enunciado proferido por Ilma, em (038), também revela a obrigação do médico. Após ouvir de Anderson que o médico deve prestar atenção no que o paciente tem a dizer, a professora usa o “você” fictivo para reforçar a ideia de que é a obrigação do profissional de saúde competente escutar atentamente o relato de seu paciente.

Dessa maneira, a interação fictiva acaba sendo utilizada como uma estratégia de explicação, uma vez que, por meio dela, a professora, e também os alunos, são capazes de construir exemplos do que seria ideal para o comportamento do médico em seu ambiente de trabalho, assim como observado nas falas de Anderson e Ilma.

No próximo recorte, a docente critica a postura de alguns profissionais da saúde durante o atendimento:

045 **Ilma:** só acrescentando ao que você falou esse negócio do
 046 laptop gente, acho que é a pior coisa ultimamente, e pior
 047 que a cadeira do médico, agora já é aquela cadeira de
 048 computador (.) sabe como, que vira assim então **ele vai pro**
 049 **laptop-** eu já fui (em vários assim) **vai pro laptop volta prá**
 050 **você ah vai pro laptop assim,** você falou um negócio muito
 051 sério
 052 **Amanda:** eu acho que a gente ainda tem consciência disso mas,
 053 fico pensando nas pessoas que não têm um nível tão de
 054 educação como o nosso que vê o médico como um apoio entendeu
 055 (.) então:: a pessoa fica assim, fica perdida assim::
 056 **Ilma:** uHum
 057 **Amanda:** eu acho que:: nesse encontro

As linhas (048-049) e (049-050) ilustram que o fenômeno da fictividade não se expressa apenas em casos específicos de Interação Fictiva, mas por meio de usos metonímicos que colaboram para a ideia de simulação no contexto de formação acadêmica. No evento destacado, a professora critica o distanciamento atencional do médico no consultório, que é, por vezes, influenciado pelo uso do *laptop*. Dessa maneira, em (049-050), a docente afirma que o profissional “vai para o *laptop*”, como se o computador fosse um determinado lugar para o qual o profissional se locomovesse. O deslocamento do corpo está metonimicamente pelo deslocamento do olho, diferenciando-se da metonímia canônica da PARTE PELO TODO. No exemplo acima, o TODO (corpo) está pela PARTE (olho), visto que o movimento de ir para o *laptop* não significa um deslocamento corporal do médico em direção ao objeto, mas remete ao movimento dos olhos do médico, que divide seu foco de visão entre paciente e *laptop*. Nesse sentido, o paciente torna-se também um “lugar” de

destino, assim como o *laptop*, visto que há a menção dos verbos “ir” e “voltar”, relacionados à pessoa que está recebendo o atendimento.

Dessa forma, a expressão “vai pro *laptop*” sinaliza um movimento fictivo e considerarmos que o movimento do corpo está pelo movimento dos olhos e por conseguinte das alterações do foco atencional, que ora direciona-se ao computador e ora ao paciente. Nesse sentido, os verbos flexionados “vai” e “volta” ilustrariam essa variação de atenção, como se o ato de prestar atenção envolvesse um percurso mental a ser percorrido na cena simulada.

Na situação a seguir, após a intervenção do aluno Alex, a docente fala sobre a expectativa de alguns pacientes em relação ao que é um bom médico:

058 **Marcelo:** tem muita gente que vai lá no médico esperando assim uma
 059 receita, que se o médico for tão assim que não dá uma receita,
 060 conversa, você acha estranho também hoje em dia foi mais
 061 **Ilma:** é aquelas ideias que a gente tem antecipadas, o médico que
 062 não tá dando receita não é um bom médico, será que é isso?né, e
 063 muitos acham que mais que um carinho assim “ele é excelente muito
 064 bom” principalmente aquelas senhoras né, quando vai recomendar,
 065 como pode ter certeza se aquela senhorinha falou para ela é
 066 “excele..”. Como é o teu nome?
 067 **Alex:**Alex
 068 **Ilma:** “doutor Alex é ótimo” esse ótimo às vezes não tem nem a
 069 questão técnica. tem muito mais o aconchego que ele deu, a atenção
 070 para ela né, ela já sai assim aquela recomendação né, de sala de
 071 espera “ele é excelente”, “muito bom esse médico”, esse muito bom
 072 quase sempre ta ligado a esse outro lado(.) Bom, e a gente como é

Em (061-062), Ilma emprega o termo “a gente” dentro de um enunciado fictivo que culmina em uma pergunta fictiva “será que é isso?”. O índice remissivo “isso” recupera a ideia de que médico bom é médico que receita. Ao lançar mão dessa pergunta fictiva, a docente não espera uma resposta, e sim esclarecer para os seus alunos que a competência do médico não deve ser avaliada em termos de disponibilização ou não de receitas médicas. A força ilocucionária da referida pergunta tem a ver pragmaticamente com a negação do que “isso” retoma.

Novamente, a expressão “a gente”, no turno de fala da docente, funciona de maneira intersubjetiva como um recurso de convocação atencional e de inclusão de todos no escopo dêitico da situação comunicativa. Seria como se as “ideias antecipadas”, mencionadas pela professora, fossem

compartilhadas não só pelos participantes da cena, como também por pessoas leigas que acreditam que o profissional que não disponibiliza receita não é aceitável. Ao abarcar os próprios participantes da cena, a docente expõe uma ideia pré-concebida por eles sem que, necessariamente, ela se confirme.

Além disso, a pergunta fictiva “será que é isso?” funciona como um instrumento argumentativo potente dentro do enunciado. A docente expõe uma afirmação do conhecimento popular para, em seguida, desconstruí-la por meio de um enunciado interrogativo retórico. Desse modo, um fator persuasivo importante é introduzido pela pergunta, pois, durante todo esse excerto, a professora advoga contra as crenças leigas.

Já no trecho (063-064), Ilma discorre sobre um determinado perfil de paciente que considera um bom profissional aquele que for mais atencioso. Nesse momento, ela recorre a uma construção de IF, pois simula a fala “ele é excelente, muito bom” de uma paciente hipotética, introduzida pela expressão locutiva “assim”. Além disso, temos evidências prosódicas de alteração da melodia da fala logo após o uso da referida expressão locutiva, o que endossaria a mudança do centro dêitico do discurso para um domínio diferente do aqui-e-agora da interação. Trata-se de um discurso direto não genuíno, tendo em vista que a fala “reportada” não pode ser atribuída a uma instância factiva de entidade.

Em (068), os dados revelam outra ocorrência de IF, na qual a professora, ainda comentando sobre certo perfil de paciente, simula a fala “doutor Alex é ótimo”. Um pouco antes desse momento, o verbo “falou”, na linha (065), que poderia ser tomado canonicamente como introdutor locutivo dessa fala “reportada”, é utilizado, na circunstância, como introdutor de discurso direto fictivo, mesmo diante da pausa da professora para perguntar o nome do aluno. Isso apesar de o aspecto verbal de “falou” remeter a uma noção perfectiva, vinculada a ações realizadas e concluídas.

Verifica-se, porém, que a professora faz uso de uma IF dentro de uma oração subordinada por meio da estrutura condicional “se” em (065), que cria um domínio de contrafactualidade. Não é fato a condição de que alguém, especificamente, proferiu o enunciado “doutor Alex é ótimo”, embora a participante faça uso do introdutor locutivo “falou”, como se disse

anteriormente. A opção por ele, e não pelo uso do verbo “falar” no futuro do subjuntivo, confere mais factividade ao enunciado hipotético pelas razões aspectuais. Isso é condizente com as tentativas da professora de tornar a disciplina “Laboratório de Comunicação” mais próxima possível do dia-a-dia dos futuros médicos.

No entanto, a professora inventa a personagem “uma senhorinha” e suas falas como “doutor alex é ótimo”(068), (071) “ele é excelente”, (071) “muito bom esse médico”. Isso se configura como um caso de Interação Fictiva, em que uma senhorinha, que não é uma entidade factiva instanciada, pois remete a uma entidade de cunho genérico, tem sua fala fictiva reportada. Dessa maneira, essa estratégia comunicativa consegue ilustrar um perfil de paciente que os estudantes provavelmente irão encontrar durante o percurso profissional. Nesse sentido, vislumbramos que o fenômeno da fictividade opera como um recurso importante tanto na forma com que problematiza e exemplifica os perfis dos possíveis pacientes dos futuros médicos, como também atua na reflexão dos alunos diante de questões delicadas do atendimento, desconstruindo ideias pré-concebidas como a de que um bom profissional é aquele que emite receita, independente do estado de saúde real de seu paciente.

O próximo trecho retrata os desafios do atendimento e a necessidade de padronizar determinados aspectos da recepção ao paciente:

072 quase sempre tá ligado a esse outro lado(.)Bom, e a gente como é
 073 que fica nisso tudo?é um desafio (.) né às vezes a gente sabe
 074 que “ah não tem problema eu vou chegar e::” é claro que o
 075 objetivo nosso aqui, a gente vai discutir esses aspectos, mas
 076 levando em conta características de cada um (.)né “ah não vamos
 077 fazer um monte de robozinho aqui igual” não é isso, não, tem uns
 078 que são mais expansivos, outros são mais tímidos, mas dentro
 079 disso a gente pode sim ter uma qualidade na entrevista hoje

A primeira unidade discursiva em destaque é a pergunta fictiva “e a gente, como é que fica nisso tudo?” em (072-073). O enunciado faz o uso da locução “a gente” (que neste caso, refere-se à categoria médica), uma vez que aponta um dilema que apenas os profissionais dessa área têm: para ser considerado um “bom” profissional, o médico deve ou não ser afetuoso (mesmo que isso não faça parte de sua personalidade)? Dessa maneira, a pergunta é

inserida com o intuito de fazer os alunos refletirem e de introduzir o tema que estava por vir, que é a padronização das relações interpessoais que envolve o momento do acolhimento.

Em (074), a professora apresenta um exemplar de IF “ah não tem problema eu vou chegar e:”, pré-enquadrado pela expressão “a gente” e pelo introdutor locutivo “sabe”, que à primeira vista parecem estruturar um discurso reportado, mas que, por meio da mudança dêitica e prosódica, observa-se mais uma vez o fenômeno da fictividade. Ao fazer uso dessa estratégia, a docente inventa um discurso que poderia ser atribuído a um de seus alunos, a fim de explicitar o que será desenvolvido na disciplina em termos de padrão de acolhimento e como agir durante o primeiro contato, independentemente da personalidade de cada futuro médico.

Na linha (075), a docente lança mão das expressões “nosso” e “a gente”, recursos intersubjetivos para angariar a atenção dos alunos, pois, além disso, essas expressões fazem com que a audiência se sinta parte ativa do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o “objetivo” da aula é definido como “nosso” e que os aspectos serão “discutidos” e não impostos ou colocados de forma autoritária. O uso dessas estruturas apela para o engajamento dos alunos não só como ouvintes, mas também como participantes ativos na co-construção da aula, que é um enquadre interacional que, muitas vezes, necessita da participação dos estudantes.

Logo em seguida, na linha (076-077), observamos o uso da IF “ah não vamos fazer um monte de robzinho aqui igual” prosodicamente delimitada, que tem papel importante na argumentação da professora acerca da padronização do atendimento, sem se desrespeitarem os aspectos individuais de cada aluno. Nesse sentido, a professora, ao se utilizar de um tipo de discurso indireto livre fictivo, visto que não é atribuído a um sujeito especificamente, simula um questionamento de um aluno acerca desse método de acolhimento que, nessa perspectiva, teria o objetivo de “fazer um monte de robzinho igual”. Imediatamente, a docente “retorna” ao seu centro dêitico e argumenta que não seria esse o propósito da instrução de um modelo, porque cada indivíduo possui uma personalidade diferente e que isso tem que ser levado em conta.

No trecho (079), Ilma mais uma vez emprega a locução pronominal “a gente” de forma genérica e intersubjetiva, como uma estratégia atencional e reiterada. Essa persistência sinaliza uma constante tentativa de manutenção e engajamento atencional por parte da professora, muito adequado aos efeitos de engajamento proporcionados pelas ocorrências de interação fictiva, que simulam falas e situações para criar um perfeito mimetismo com a realidade cotidiana dos atendimentos médicos. A simulação ganha contornos mais “reais” se as falas criadas ou inventadas são mais próximas do discurso que se desenvolve durante uma consulta ou entrevista médica. E essa proximidade depende de se assumir a perspectiva do outro como se fosse ele, produzindo conversas fictivas que potencialmente teriam sido factuais, e de se alterar o centro dêitico do discurso para um domínio hipotético ou contrafactual.

No próximo excerto, a docente dá um panorama do que será visto ao longo da aula e da disciplina:

080 a gente vai trabalhar o primeiro momento, aquele momento
 081 que acolhe, que o paciente chega, que eu pergunto pra ele o
 082 quê que tá acontecendo, ele apresenta uma:: uma ficha, parou
 083 aí, por que? mais dois encontros a gente vai dá
 084 prosseguimento, tá (.)a essa coisa toda e também a gente vai
 085 ver um pouquinho do que a gente chama de discutir a
 086 linguagem não verbal (.) que tá presente desde que ele bate
 087 na porta e aí também a gente vai ver, tá bom?

Em (080), há o uso reiterado da locução pronominal “a gente”, de dêixis inclusiva de todos os participantes da cena, como uma maneira de chamar e manter a atenção do aluno, convocando-o para a simulação dos procedimentos que devem envolver o atendimento aos pacientes. Mais adiante, em (081) temos uma ocorrência do “eu” fictivo, também instrumento intersubjetivo para o engajamento dos alunos em relação ao que está sendo discutido. O uso dessa expressão, além de angariar a atenção dos estudantes, consegue aproximá-los do tipo de situação que é exposta pela professora. Por isso, ao dizer “que o paciente chega, que eu pergunto para ele (...)”, a docente proporciona aos alunos a possibilidade de “visualizarem” com mais clareza o tipo de evento de fala eles irão se deparar enquanto médicos.

A segunda parte do enunciado “o quê que ta acontecendo” (082), apesar de parecer um discurso direto fictivo, não é, pois não há uma alteração prosódica na fala da docente para que pudéssemos considerá-lo como tal. Dessa maneira, parece que ao utilizar um formato similar a uma pergunta e semelhante ao do discurso direto, a docente ganha mais proximidade do *Frame* de Conversação e, conseqüentemente, consegue aproximar-se do tipo de interação cotidiana e de maior familiaridade dos alunos.

Nos segmentos (083-084), a professora finaliza esse momento da aula por meio de uma pergunta fictiva “parou aí, por que?”, causando suspense nos ouvintes em relação à função da ficha com que o paciente chega. Ao empregar essa pergunta não genuína, a professora coloca-se virtualmente na cena de atendimento, como se realizasse uma pergunta em *off* para o aluno/futuro médico nessa cena simulada. Em outros termos, a professora, a partir da cena aula, cria um domínio mental em que acompanha um atendimento médico, onde produz essa pergunta direcionada ao médico atendente.

Em seguida, em (087), ela retorna para o aqui-e-agora para vincular isso com seus procedimentos didáticos, finalizando sua fala a respeito da linguagem não-verbal que será trabalhada em momento posterior com uma pergunta fictiva “a gente vai ver, ta bom?” de caráter conclusivo, pois não busca nem informação ou concordância; apenas marca o fim de uma postulação anterior.

4.1.2 Segunda parte da aula

Nessa segunda parte, a professora acabou de realizar os sorteios das duplas, e as simulações já foram executadas. Dessa forma, a docente dá prosseguimento à aula apontando para os principais aspectos do acolhimento que estão expostos em sua *flipchart*³⁵:

088 **Ilma:** primeiro **ele fala** ((Ilma faz referência ao enunciado
089 exposto no *flipchart*)) (.) que uma coisa que tem que ser
090 observada é o acolhimento inicial **aí ele fala cordialidade**

³⁵ Quadro de papel preso em um cavalete. Muito usado em exposições didáticas ou apresentações.

091 respeito, quê que é isso? quê que ele quer dizer com isso na
 092 entrevista? Primeiro momento importante pra dar qualidade
 093 aentrevista
 094 **Pedro:** dá um sorriso pro paciente
 095 **Ilma:** um sorriso, que mais?
 096 **Pedro:** um bom dia

Em (088) e (090), Ilma usa o pronome “ele” de maneira metonímica, pois a professora se refere ao que foi enunciado por certo autor e que está exposto na *flipchart*. O fato de a docente estar se referindo a um autor metonimicamente é esclarecido por meio das oitivas. Ao final das simulações, Ilma faz algumas ponderações sobre as performances e comenta sobre alguns autores que tratavam do tema acolhimento. Neste momento, ela aponta para o *flipchart* e afirma que “ele fala”, porém, sabemos que não é uma referência ao objeto inanimado e, sim, ao autor citado anteriormente.

Essa dimensão metonímica é condizente com a sequência de perguntas fictivas “aí ele fala cordialidade respeito, quê que é isso? quê que ele quer dizer com isso na entrevista?” (090-092). Nelas, observamos duas perguntas tipo teste, isto é, são questões empregadas não com o intuito de saber algo genuinamente, mas, sim, com a função de testar a atenção do ouvinte e a sua capacidade de reflexão sobre o assunto. A metonímia é também um produto de fictividade, em que X está por Y; no caso, o que está escrito no *flipchart* está pela fala do autor citado, logo estamos diante de um exemplo empírico, análogo ao “Debate com Kant” (FAUCONNIER e TURNER, 1996³⁶), em que o *Frame* de Conversação é usado para modelar o discurso, ou seja, ocorre mais um caso de interação fictiva.

Nesse sentido, em (090-091), quando a professora pergunta o que seria “cordialidade” e “respeito”, ela não quer uma definição desses termos e, sim, que os alunos reflitam sobre como serem cordiais e respeitosos no momento da entrevista. Na segunda pergunta, em (091-092), a docente questiona o que o autor quer dizer sobre essas características, forçando os alunos a lembrar

³⁶ O “Debate de Kant” consiste na criação de um diálogo imaginativo por parte de um professor de filosofia. Nesse contexto, o docente apresenta a visão proposta por Kant por meio de um debate imaginário com o filósofo.

o que o autor comenta sobre essas qualidades dentro do acolhimento. Isto é, a pergunta fictiva aponta para dimensões enunciativas mais complexas que a pergunta genuína como mera busca de informações, pois estabelece e mantém o foco atencional porque se coloca como dúvida, e a dúvida dispara a curiosidade, ancorada a um sentimento de resolução, como em uma charada; envolve o acionamento de projeções de perspectivas dos outros, como se a pergunta fosse não só do falante, mas também dos demais participantes da cena.

Portanto, além de funcionarem como potenciais organizadores discursivos em ambientes instrucionais, as perguntas fictivas também seriam instrumentos atencionais e reflexivos importantes para o contexto da sala de aula.

No trecho a seguir, Ilma destaca questões de polidez relacionadas ao primeiro contato entre médico e paciente:

097 **Ilma:** um bom dia, e aí cada um já tá falando “ai meu Jesus, eu
 098 não fiz isso”, um bom dia cumprimentar né, que mais? pra essa
 099 coisa do respeito o ideal seria o que? o paciente bateu e como é
 100 que eu faço?
 101 **Ana:** Você vai abrir a porta para ele

Em (097-098), a professora constrói uma IF, ao dizer que os alunos estariam falando “ai meu Jesus, eu não fiz isso”, para indicar a preocupação que alguns estudantes poderiam ter em relação a uma simulação realizada anteriormente, pois não agiram do modo que a professora prescreveu, cumprimentando por meio de “bom dia”. Esse tipo de emprego metonímico de “falando” já foi descrito por Rocha (2013), em que se observam usos do verbo “falar” em vez de “pensar”, em função de ambos os processos em questão estarem cognitivamente imbricados. De acordo com Rocha (2011, 2013, 2014, 2016) e Rocha e Arantes (2016), esse uso denuncia, via *frame* de conversação, a reportagem de um pensamento, uma vez que, por meio das oitivas do *corpus*, não identificamos nenhum tipo de comentário factivo por parte dos alunos semelhante ao exposto pela professora. Portanto, podemos concluir, por meio do contexto em que se insere, que “já tá falando “ai meu Jesus, eu não fiz isso” é de natureza fictiva. O próximo elemento analisado são

perguntas fictivas, nos trechos (098-100). Elas são expressas com a intenção de provocar a reflexão e a atenção dos alunos e, podem ou não, serem respondidas pelos participantes. Nesse caso, observamos que os dois primeiros enunciados “cumprimentar né, que mais? pra essa coisa do respeito o ideal seria o que? e, talvez, isso se relacione com o grau de abrangência e genericidade oferecido, uma vez que os questionamentos voltados para à reflexão costumam apresentar opções de resposta dentro da própria estrutura, ou impõem uma resposta de maneira bem óbvia e, por isso, dispensável. No entanto, não foi o que ocorreu no excerto, pois não há resposta específica para as questões anteriores. O que não acontece na pergunta fictiva de (100-101), que é prontamente respondida por uma das alunas. Desse modo, parece haver uma gradação em termos de abrangência de sentido entre os enunciados interrogativos:

“Que mais?” > “Pra essa coisa do respeito o ideal seria o que?” > “O paciente bateu o que é que eu faço?”

“Que mais?” seria a pergunta mais abrangente, que ofereceria mais opções de resposta e, por isso, menos possibilidades de uma resposta exata. Já em “Pra essa coisa do respeito o ideal seria o que?”, temos algo um pouco mais restrito, pois aponta o domínio do respeito como o foco do questionamento, tornando as probabilidades de uma resposta correta maiores do que a da primeira pergunta. Por último, a pergunta “O paciente bateu o que é que eu faço?” promove uma situação problema, restringindo, assim, o domínio de interpretação e de ações possíveis para aquele momento. O uso genérico e intersubjetivo do “eu” atua na projeção de identificação do aluno no evento proposto e, conseqüentemente, na atenção dispensada em relação à pergunta. Uma das evidências que comprovam essa afirmação é a resposta de uma das alunas, pois ela subfocaliza as outras perguntas e responde apenas à última, que também apresenta uma possibilidade de acerto maior do que os enunciados anteriores.

Neste fragmento, também nos deparamos com o mesmo caso de pergunta fictiva a partir de um “eu” genérico em (102):

102 **Ilma:** vou abrir a porta pra ele, eu preciso me levantar?

103 **Amanda:** precisa
 104 **Ilma:** seria o ideal a gente viu ali teve gente (4.2) né, depois
 105 a gente vai ver, tá- então isso é uma questão de respeito, de
 106 cordialidade, é como receber uma visita na minha casa (.) tá,

A professora prossegue sua aula acerca dos aspectos comportamentais que envolvem o atendimento médico e, a partir disso, lança mão de uma pergunta fictiva em primeira pessoa. Percebemos que o “eu” parece impulsionar o aluno a responder, visto que a professora consegue uma reação quase imediata quando a primeira pessoa é empregada. O mesmo parece não ocorrer diante da terceira pessoa do singular, como observamos em (098-100), no momento em que a docente pergunta “que mais? pra essa coisa do respeito o ideal seria o que?”, que além de serem mais abrangentes, empregavam pronomes elípticos mais inclusivos.

Nessa perspectiva, além de a primeira pessoa fictiva angariar mais facilmente a atenção dos ouvintes, ela parece oferecer mais pistas da resposta ideal que esse tipo de pergunta exige. A prova disso seriam as reações responsivas dos alunos, quando se deparam com um enunciado fictivo interrogativo em primeira pessoa.

Neste outro excerto, encontramos não só um “eu” genérico, como também um “você” genérico:

107 então eu levanto, eu falo um bom dia e outra coisa
 108 importantíssima em relação a esse respeito ao paciente aí
 109 (.)como é que é o mute? é aqui no meio, né? não, não é isso
 110 **Participantes:** não
 111 **Ilma:** é aqui embaixo
 112 **Participantes:** não
 113 **Ilma:** gente me ajuda aqui, que que é o mute aqui?(.) ah, já
 114 achei, pronto, então uma coisa importante nessa:: nessa hora que
 115 ele tá- que eu to recebendo essa visita, outra coisa que diz é::
 116 em relação a respeito com o paciente vamos ver(.), eu acolho eu
 117 dou um sorriso eu levanto(.) °perguntar o nome do paciente°ta,
 118 ah mesmo que não seja a primeira- a primeira, se não for a
 119 primeira vez, claro que você já sabe, mas na primeira vez, se
 120 você tem um nome você já pode se dirigir a ele ou “seu João”,

Nesta cena, a docente descreve os procedimentos comuns da recepção ao paciente e as relações de respeito que precisam ser estabelecidas

nesse momento. Durante a explicação, observamos usos sequenciais do “eu” e do “você” genéricos. Assim como a primeira pessoa é destituída de seu aspecto dêitico canônico, a forma de tratamento “você” também é aplicada sem se referir a uma pessoa em específico e, sim, a um alguém hipotético.

Esses usos dêíticos têm se apresentado frequentemente como disparadores de fictividade e, por conseguinte, de IF, já que a dêixis genérica permite projeções abrangentes de pessoas do discurso que podem ser validadas para si por cada um dos discentes. Aqui vale o argumento da mente literária³⁷ (Turner, 1996), em que a mente funciona em sistema parabólico, criando narrativas de projeção. O acionamento desse mecanismo propiciaria e justificaria também a invenção de falas hipotéticas por parte da professora, as quais antecipariam as vozes potenciais dos alunos.

Não há apenas o uso genérico de pronomes, como também há, uma mescla de enquadres interacionais. O *frame* sala de aula, legitimado pelos participantes da cena e pelos padrões interacionais, confunde-se, por vezes, com o de teatro, uma vez que a docente constrói diferentes vozes ao longo do discurso sem se dirigir a ninguém em especial na sala, assemelhando-se aos espetáculos monológicos, em que o ator enuncia os pensamentos e as emoções de seu personagem sem interagir com nenhum outro integrante do elenco.

De fato, não é apenas nesse aspecto que teatro e sala de aula dialogam. Existem diversos elementos semelhantes em ambos os enquadres, tais como o engajamento exigido, que pode variar em virtude do objetivo, pois o *frame* aula objetiva a aprendizagem de sua audiência, enquanto uma peça teatral visa à apreciação estética por parte de seu público; a participação do interlocutor (aluno/plateia), desejada pelo professor como uma forma de confirmação de aprendizagem e também requerida no teatro, através dos aplausos, risos e, em algumas produções teatrais, por meio da subida ao palco por um participante da plateia.

³⁷ “A imaginação narrativa, isto é, a história, é o instrumento fundamental do pensamento. As capacidades racionais dependem dela. Ela é nosso modo chefe de olhar o futuro, de predizer, de planejar e de explicar. (...) A projeção de uma história em outra pode parecer exótica e literária, e é, mas é também, como a história, um instrumento fundamental da mente. É uma capacidade literária indispensável à cognição humana.” (TURNER, 1996, p. 4-5).

Sobre o uso do “eu” e do “você” genéricos, notamos que a primeira pessoa torna mais proeminente o mecanismo da intersubjetividade, isto é, ao utilizar o “eu” genérico, muito mais intersubjetivo que “você”, a professora e os alunos estariam incluídos na projeção dêitica, de caráter genérico e desengajado de instâncias específicas, já quando a forma de tratamento “você” é empregada, também desengajada de instâncias particulares, apenas os discentes assumem o lugar desse “você” hipotético. Ambas as estratégias teriam o poder transferencial³⁸ de tornar os ensinamentos da professora mais potentes, porém o uso da primeira pessoa parece favorecer ainda mais os objetivos de ensino/aprendizagem, visto que o professor, investido de sua autoridade, coloca-se no lugar do aluno, o que não acontece com o uso de “você”.

Na cena a seguir, a professora expõe mais questões acerca do primeiro acolhimento do médico ao paciente:

120 você tem um nome você já pode se dirigir a ele ou “seu João”, ou
 121 “seu Manuel” né, “prazer”, se você não tem ainda a ficha e tá
 122 chegando com a ficha, o ideal é pedir (.) por que? você vai dá
 123 uma característica é:: uma singularidade ali, você vai
 124 personalizar a entrevista (.) certo? então é imprescindível que

No extrato acima, em (120) e (121), a docente exemplifica maneiras de cumprimentar o paciente no primeiro atendimento e, para tanto, emprega três IFs em sequência. Na primeira e na segunda, ela introduz o pronome de tratamento “seu” e os nomes próprios “João” e “Manuel”, respectivamente. Já o terceiro exemplar não apresenta o mesmo padrão construcional, pois apenas o cumprimento “prazer” é expresso. Dessa maneira, a docente simula uma situação comunicativa em que ela cumprimenta essas pessoas hipotéticas. Esse momento forjado funciona como um exemplo de como proceder diante de um paciente, ou seja, a IF funciona como estratégia comunicativa para familiarizar os alunos no gênero atendimento médico. Desse modo, parece que, ao utilizar o *Frame* de Conversação, ao invés da forma indireta, o discurso

³⁸ “Quando o paciente passa a se interessar por tudo o que se relaciona com a figura do médico, atribuindo a isso por vezes maior importância do que a que demonstra por suas próprias questões, parece se desviar de sua própria doença. Estamos, então, diante de uma relação transferencial.” (SANTOS, 1994).

explanativo torna-se mais eficiente e capaz de elucidar de maneira mais produtiva o tópico em discussão.

Nas linhas (121-122), a docente fala sobre a função da ficha, em que constam informações do paciente, tais como nome, idade e histórico médico. Nesses trechos, notamos o uso do “você” genérico que se direciona intersubjetivamente a cada um dos alunos, em uma situação hipotética de atendimento. Há também uma pergunta fictiva, em que um enunciador elabora um enunciado interrogativo e o responde no mesmo turno de fala. Essa pergunta, marcada pela partícula “por que”, é capaz de aguçar a curiosidade, pois, tradicionalmente, elaboramos questões com o intuito de que nosso interlocutor as responda. No entanto, não é isso o que ocorre, uma vez que o questionamento proposto pela docente é respondido por ela mesma. Este tipo de ação provoca uma quebra de expectativa e, por isso, poder ocasionar maior engajamento atencional.

Cabe ressaltar ainda que, como já apontaram Rocha e Arantes (2016), a prosódia atua de modo importante no desempate fictivo/factivo da estrutura do segmento, agindo, no caso, de modo a favorecer a interpretação fictiva do par pergunta-resposta em “por que? você vai dá uma característica”. O intervalo melódico entre pergunta e resposta é mínimo e, se a professora tivesse feito uma pergunta canônica, certamente daria mais tempo para os alunos responderem.

Já no trecho (123-124), notamos o uso do “você” genérico e de uma pergunta fictiva. Assim como já mencionado em um momento de análise anterior, o “você” é inserido de forma intersubjetiva e para ativar o foco dos alunos, já a pergunta fictiva apresenta um caráter confirmativo. A docente a emprega como uma maneira de alinhavar o seu último enunciado, de que os alunos precisam personalizar a entrevista; por isso, não há a necessidade de uma resposta. Percebemos então, o caráter pouco argumentativo que esse enunciado apresenta, pois, diferentemente, das outras perguntas fictivas, que visavam à reflexão como produto final de sua inserção, esse questionamento tem apenas a função conclusiva.

No próximo trecho, a professora discorre acerca da apresentação do médico ao seu paciente:

124 personalizar a entrevista (.)certo?então é imprescindível que
 125 que eu pergunte o nome, eu vou lidar com ele algum momento e
 126 também outra coisa que muita gente esquece (1.2) falar o meu
 127 nome (comentários incompreensíveis dos alunos)“ah é óbvio você
 128 diz se eu vou no médico ele sabe o meu nome”, em ambulatório em
 129 posto de saúde eles vão no médico e num sabe nem o nome do
 130 paciente não (.) né, então não custa nada, chegou, é minha
 131 apresentação, eu se “ô dona” “como é que é seu nome” “dona
 132 fulana eu sou João sou Pedro, tá então é o momento”-

Na linha (126), há uma instância de “meu” genérico intersubjetivo e de IF em “ah é óbvio você diz se eu for no médico ele sabe o meu nome”. Ao empregar o pronome possessivo, a professora não fala sobre si mesma, sobre falar o nome dela mesma, e, sim, a respeito do nome de uma pessoa em potencial que, enquanto profissional da área de saúde, precisa seguir certo protocolo. Mais uma vez, a utilização genérica dos indiciais corrobora com o discurso explanativo da sala de aula, tentando provocar, talvez de forma inconsciente, maior identificação e engajamento por parte dos alunos.

Novamente, a questão transferencial emerge com a projeção da docente na cena simulada, mas a via é o possessivo, que apresenta um contorno semântico-pragmático diferente. O emprego de “meu” fictivizado soa ainda mais intersubjetivo, mais transferencial, do que o “você” e o “eu” genéricos, dado que, para além de marcar a primeira pessoa do discurso, estabelece domínio de posse, atribuído ao próprio enunciador. A informação dêitica de posse é aplicada a uma situação imaginária em que a enunciativa não se refere a seu nome próprio, mas ao nome próprio do sujeito discursivo fictivo que potencialmente vivenciará a referida situação no futuro. Como a posse de um nome próprio é algo tão inerente aos participantes da cena, o dêitico de primeira pessoa com a posse, formando “meu”, convoca mais diretamente a projeção e o engajamento dos alunos no domínio mental da cena simulada.

O comportamento discursivo da dêixis tem se revelado importante para a dimensão fictiva de certos enunciados. As linhas (127-128), em que aparece outro exemplar de IF, ilustra uma troca fictiva de turnos e, portanto, uma mudança no centro dêitico, típica de uma situação conversacional. O emprego do “você” genérico, remetendo aos alunos/futuros médicos, somado ao construtor de espaço mental “diz”, enquadra a fala fictiva “ah é óbvio”, atribuída

ao aluno fictivo (futuro médico) na cena simulada. Na sequência “se eu for no médico ele sabe o meu nome”, a dêixis novamente se altera no domínio de uma condicional, em que “eu” é atribuído aos pacientes de uma forma em geral, e “ele” retoma anaforicamente “médico”. Isso condiz com um outro espaço mental aberto, para além daquele construído para o encaixe de “ah é óbvio”. E esse espaço já não é mais a simulação do atendimento, mas da possibilidade de algum paciente ir ao médico e saber o nome do profissional que irá atendê-lo. Nesse sentido, Ilma estaria exprimindo o pensamento de outra pessoa, ao afirmar que alguém que vai a uma consulta sabe o nome de seu médico. Mais adiante, a professora retoma o aqui-e-agora e argumenta que, em certos ambientes, não se tem acesso nem ao nome do profissional e nem ao dos pacientes.

Em (130), observamos a transição do uso do pronome de tratamento genérico que se encontra em elipse no verbo “chegou” para a primeira pessoa, expressa pelo pronome possessivo “minha”. Essa alteração, mais uma vez, mostra a mudança de perspectiva da professora e provável intenção de chamar a atenção para um ponto importante da aula, que seria a apresentação que deve ser feita pelo médico no momento da consulta. Dessa forma, a transição do “você” para o “eu” justifica-se pelo grau de importância que a informação que seria colocada adiante teria, uma vez que logo adiante do “eu” genérico, a professora insere um exemplar de interação fictiva que ilustra a forma de cumprimentar e receber o paciente.

Já em (131-132), identificamos instâncias de Interação Fictiva como “ô dona”, “como é que é seu nome” e “dona fulana eu sou João sou Pedro, tá então um momento”. Como podemos perceber, a professora transita rapidamente por meio desses enunciados no discurso direto, simulando pequenas cenas, em que um profissional da saúde hipotético aborda o paciente e se apresenta. Essa estratégia corrobora para que a explicação acerca do atendimento pareça mais verossímil, visto que o uso desse recurso proporciona uma visão mais próxima de como seria esse momento de interação prototípica.

Portanto, a docente lança mão desse tipo de estratégia para propor exemplos de como seriam as formas de se apresentar em um atendimento prototípico. Isso realça, mais uma vez, o teor explicativo que a Interação Fictiva

pode ter, visto que, por meio dela, são esclarecidas nuances extremamente relevantes do gênero atendimento.

A seguir, visualizamos outras instâncias de IF:

133 olha só porque que eu to colocando isso, a gente personaliza
 134 aproxima um pouco mais, dá mais clareza, tem outra coisa a
 135 gente evita "oh rapaz garoto" não é assim? o cara fica uma arara
 136 acha que é um jovem "o:: rapaz, o:: garoto" ou então o:: oi?
 137 (comentários incompreensíveis dos alunos) ela tá gestante vamos
 138 dizer assim "o:: mãezinha? eu recebi uma mãezinha" (.) aí chega
 139 o: aquele senhor velhinho "oi vovozinho, (comentários
 140 incompreensíveis dos alunos) por que o senhor veio aqui?" (.) não
 141 é? então a gente pode muitas vezes usar esses apelidos, esses se
 142 referir ao paciente assim gente? nem sempre ele gosta não,
 143 principalmente em hospital, eu já trabalhei muito tempo lá,

Em (135) e (136), temos dois exemplos de discurso direto fictivo. O primeiro é precedido pela locução pronominal genérica "a gente" e pelo verbo "evitar", o que já revela a conotação de alerta para o que será dito adiante. Após essa introdução, há troca não genuína de turnos, quando a prosódia da professora é alterada e ela enuncia "oh rapaz garoto". A inserção do fenômeno funciona como uma forma de alerta, uma vez que a docente adverte que este tipo de tratamento não deve ser empregado, já que pode constranger o paciente. O mesmo acontece em (136), quando analisamos "o:: rapaz, o:: garoto", formas de tratamento rechaçadas pela professora, que as pronuncia em um tom de deboche. Dessa maneira, além de ser um recurso relevante no momento de instruir os alunos no que deve ser feito durante o atendimento, a IF também é um instrumento para expor o que não deve ser feito, revelando a sua importância para a sala de aula.

Ainda em (135), logo após o discurso direto fictivo, temos a pergunta fictiva "não é assim?". Ela funciona como um marcador fraco de concordância e conclusivo, da mesma forma que a expressão "certo?", uma vez que não haveria a intenção de que ela fosse respondida por um interlocutor. Por isso, a professora emprega o "não é assim?" de forma que consiga finalizar o que havia dito anteriormente e encadear o que será inserido mais adiante. Dessa forma, esse recurso desenvolve a teia discursiva, tornando-a mais coerente com o restante do enunciado.

Em (137-138), temos "ela tá gestante vamos dizer assim 'oi mãezinha?"

Eu recebi uma mãezinha””. O discurso direto fictivo é precedido pela expressão “vamos dizer assim”, que é intersubjetiva e também coincide com a ideia de “falar” por “pensar” (ROCHA, 2013). Ao empregar essa expressão, a professora convoca seus alunos atencionalmente para uma situação hipotética, fictiva. Seria como se ao introduzir o “vamos dizer assim” ela quisesse expressar “vamos imaginar assim”, evocando um cenário contrafactual, porém a força ilocucionária que envolve o verbo “dizer” é mais forte e confere mais verossimilhança do que o “imaginar”. Portanto, a expressão *dicendi* é preferida, talvez por apresentar uma carga semântica mais factível.

Ainda no mesmo segmento, nos deparamos com “o:: mãezinha? Eu recebi uma mãezinha”, e logo mais abaixo, em (139-140), com “oi vovozinho, por que o senhor veio aqui?”. Ambas são discursos diretos fictivos altamente intersubjetivos e funcionam como advertências sobre o que não fazer ao atender gestantes ou idosos. O alto grau de intersubjetividade se deve especialmente ao uso das expressões “mãe” e “vovô” no diminutivo, o que revela a tentativa de esse médico hipotético de ganhar proximidade de seus pacientes e demonstrar carinho. Isso ocorre porque só nos referimos a alguém como “mãe” ou como “vovô” quando temos um grau de parentesco com esse indivíduo, logo, ao empregar essas expressões, o profissional hipotético tenta angariar a simpatia e a familiaridade de seu paciente, a fim de que ele se sinta confortável e bem recebido durante o atendimento. Já a utilização do diminutivo revelaria a tentativa de demonstrar afeto com o paciente, pois ao enunciar “mãezinha” ou “vovozinho”, médico hipotético estaria tentando demonstrar carinho.

Entretanto, a professora emprega esses discursos diretos fictivos como exemplos do que não é considerado pertinente no acolhimento inicial, visto que estas expressões podem ilustrar um excesso de intimidade em uma situação profissional. Desse modo, a docente afirma que este tipo de tratamento pode comprometer o primeiro encontro, tendo em vista que o paciente pode se sentir incomodado e constrangido.

Já em (140-141), identificamos duas perguntas fictivas em sequência. A primeira é a forma “não é?”, que é inserida de forma conclusiva. Ao empregar essa expressão a docente pretende encerrar o exemplo de “mau” atendimento iniciar a sua última pergunta fictiva. Desse modo, o segundo enunciado

interrogativo fictivo objetiva a reflexão. A docente busca fomentar a reflexão do estudante, a partir de uma pergunta que contém a sua própria resposta de maneira implícita. No exemplo mencionado, a docente não só recorre a este tipo de pergunta fictiva, como também introduz “a gente” genérico e intersubjetivo, como uma forma de chamar a atenção dos alunos para o que está sendo dito.

Inclusive, a abordagem dessa última pergunta assemelha-se ao discurso de uma mãe ao seu filho. Da mesma forma que uma mãe, por meio do diálogo, quer que o seu filho reflita e aprenda com o que ele fez de errado, a professora também almeja que os seus estudantes reflitam e aprendam a partir de um erro, no caso, o uso exagerado de expressões que demonstram proximidade (“mãezinha” e “vovozinho”). Desse modo, percebemos que apesar de serem contextos distintos, o objetivo de ensinar partindo do erro, mesmo que fictivo, é similar.

Na próxima passagem, Ilma comenta sobre a sua experiência enquanto médica em um hospital:

143 principalmente no hospital, eu já trabalhei muito tempo lá,
 144 acontecia muito isso infelizmente os profissionais chegavam com
 145 uma maneira de agradar chegavam “oi vovozinho e aí já tomou o
 146 remédio?”(.) alguns até gostam, mas a maioria prefere “oi seu
 147 João você já tomou o remédio hoje?”, “oh dona maria” elas
 148 preferem dessa forma, tá e a mãe também é-infelizmente eu fazia
 149 muito isso, eu trabalhava com as gestantes “oi mãezinha” é

Nas linhas (146-147), a professora apresenta uma maneira mais adequada de abordar o paciente e, para tanto, faz uso de IF. Para tornar sua explicação ainda mais clara e verossímil, a docente nomeia as pessoas hipotéticas dentro do discurso quando em (146-147) ela diz “seu João” e “dona Maria”, mostrando também a importância do nome e dos dêiticos sociais (“dona” e “senhor”) no momento do atendimento.

Desse modo, a Interação Fictiva é fator relevante no letramento médico, pois através desse recurso, a professora consegue ilustrar qual a forma apropriada de agir durante o acolhimento, sem constranger o paciente ou o próprio profissional. O letramento no gênero atendimento médico parece requerer o reconhecimento de características interpessoais e de questões relativas ao respeito. Dessa forma, ao ensinar que o médico deve tratar o

paciente pelo nome e usar expressões que emitem respeito, como “senhor” ou “dona”, a docente corrobora para o letramento do futuro médico, pois ela o instrui em detalhes importantes do gênero.

No fragmento a seguir, Ilma explica o porquê de não se dirigirem às gestantes no diminutivo e como realizar uma entrevista com mais qualidade:

149 muito isso, eu trabalhava com as gestantes “oh mãezinha” é
 150 claro, ela é mãezinha tudo bem, mas não sei se agradava muito,
 151 não e muitas vezes a gente usa no diminutivo também, aí aquilo
 152 pode passar uma, há sabe dá uma conotação esquisita tá, então
 153 “minha belezinha, minha queridinha” aí começa a colocar apelido
 154 então respeita aquela coisa simples objetiva, eu cumprimenteita,
 155 eu acolhi, outra coisa que a gente tava falando lá no início
 156 qualidade de tempo, eu posso atender em dez minutos acho que foi
 157 você que colocou mas não mostrar pressa (.) “sim senhora pois
 158 não que que é ah, tá, sei, há” (1.2) como eu posso atender tá,
 159 sendo objetiva com a paciente, então vamo lá, ter uma atitude
 160 que não demonstre pressa, e isso me dá qualidade também então

Em (150), a docente faz o uso intersubjetivo e fictivo da expressão “mãezinha”. Dessa maneira, a professora faz menção a uma gestante hipotética em “ela é mãezinha tudo bem”, e a introdução da expressão no diminutivo denuncia uma retaliação em relação ao uso de “mãezinha” como instrumento de ganho de confiança. Dessa forma, ao dizer que “ela é mãezinha”, na verdade significa que ela é “mãe”, e que a forma diminutiva conferiria constrangimento, como se o médico ao utilizá-la estivesse forçando um laço de amizade ou intimidade desnecessário para aquela situação profissional.

Na linha (153), observamos um caso similar, porém expresso como discurso direto fictivo. Da mesma forma que o termo “mãezinha”, o segmento “minha belezinha, minha queridinha” demonstraria um excesso de intimidade no momento do atendimento. Parece que a inserção dessas expressões no diminutivo configuraria também falta de respeito com o paciente, uma vez que essa postura poderia demonstrar que o médico desconhece o nome de seu paciente.

Nesse sentido, as ocorrências em (150) e (153) funcionam como instrumentos do discurso explanativo, pois evidenciam situações de atendimento que devem ser evitados. Dessa forma, ao enunciar esses exemplares de IF, a professora almeja que os alunos evitem esse tipo de

comportamento, considerado inapropriado no momento do atendimento. Casos como os apresentados anteriormente parecem revelar um aspecto da IF bem semelhante ao do discurso direto canônico utilizado nas narrativas, uma vez que essa possibilidade discursiva prepara o leitor para os momentos cruciais da história. Dessa maneira, a IF prepararia o ouvinte para percepção de uma informação de grande relevância, assim como o discurso direto canônico faria na narrativa.

Já nas linhas (154-155) e (156) a docente menciona a importância de realizar uma entrevista objetiva, simples e sem perder a qualidade e, para tanto, elabora uma mudança dêitica. Quando se refere ao atendimento em si, ela utiliza a primeira pessoa genérica: “eu cumprimentei, eu acolhi” em (155-156) ou “eu posso atender em dez minutos” (157). Já quando ela retoma algo que foi dito em outro momento da aula, ela lança mão da expressão genérica “gente”: “outra coisa que a gente tava falando lá no início” em (157).

Parece que, para a explicação, a docente utiliza a primeira pessoa genérica e, para a retomada de um tópico mencionado em um momento anterior, ela lança mão da locução “gente”. Ambas provocam o engajamento dos alunos, entretanto a primeira pessoa é mais intersubjetiva e se aproxima mais do foco atencional dos alunos, talvez, por isso, ela tenha sido inserida diante de uma explicação, que requer mais atenção por parte dos alunos do que a retomada de um determinado assunto.

Em (157-158), por meio do discurso direto fictivo “sim senhora pois não que que é ah, tá, sei, hã”, Ilma ilustra uma forma de atender de maneira breve, mas também atenciosa. Neste ponto, a professora usa o dêitico social “senhora”, demonstrando respeito pela paciente, lança mão da expressão de polidez “pois não”, e da atitude responsiva implícita nos termos “ah, tá, sei”, que evidenciam a atenção que o médico está dispensando naquele momento de atendimento. Dessa maneira, a docente consegue elucidar um dos modos adequados de reagir diante do relato do paciente durante a entrevista, isto é, mostrando interesse e educação.

Na próxima sequência enunciativa, Ilma afirma que a entrevista não pode ser apressada e explica o porquê isso não pode ocorrer:

160 que não demonstre pressa, e isso me dá qualidade também então
161 nessa:: nessa entrevista com o paciente é uma coisa vamos dizer

162 assim é um aspecto que eu tenho que observar, isso interfere
 163 isso é uma falta de respeito, outra coisa nível de atenção ele
 164 chega °ele vai contar uma história, gente° ele trouxe uma
 165 história pra contar e ele escolheu você pra passar essa
 166 história, então olhem a importância disso aqui (.)da escuta
 167 que:: que é uma escuta atenta? (2.1) a óbvia? é como ele tá
 168 fazendo agora comigo de repente, tá olhando, tá acompanhando,
 169 ele tá oh com contato visual, ele tá né, acompanhando a minha

O enunciado em (161) dispõe da aplicação genérica e intersubjetiva de “vamos”. Assim como em um trecho analisado em um momento anterior, a expressão é um convocador atencional, pois ao inseri-la a professora tem a intenção de engajar os seus alunos e fazê-los prestar atenção ao que será dito mais adiante. Inclusive, em seguida, ocorre uma alteração dêitica, pois ela enuncia o “eu” genérico em “é um aspecto que eu tenho que observar”, quando ela quer enfatizar que os alunos enquanto médicos precisam ter uma postura responsiva, no sentido estarem e parecerem atentos diante do relato de seus pacientes. Dessa forma, a o “eu” genérico aparece para salientar a responsabilidade de escuta que esse futuro médico deve ter durante o atendimento.

Já no trecho (165-166), uma pequena “história” é criada pela docente antes dela inserir o termo genérico “você”. Dentro de sua criação, a professora afirma que esse paciente hipotético, dentre tantas opções de profissionais, escolheu um dos futuros médicos para relatar o seu problema e, por isso, eles deveriam valorizar, por meio da atenção, esse tipo de escolha. Dessa forma, a docente faz uso do lúdico como uma maneira de atrair e manter o engajamento dos estudantes, e a inserção do “você” genérico favorece essa estratégia, pois a presença desse termo, apesar de não ancorar especificamente ninguém, consegue incluir de forma intersubjetiva os participantes da cena.

Em (167), identificamos uma pergunta fictiva “a óbvia?”. Essa ocorrência é exposta com o intuito de explicar o que seria a “escuta atenta” e encadear o restante da cadeia discursiva, assim como ocorre com várias perguntas não factivas. Por isso, ao empregá-la, a docente não pretende que os alunos a respondam, pois é uma estratégia discursiva para que eles se atentem e para que haja mais coesão dentro de sua fala. Uma das evidências disso seria o uso de um dos alunos como exemplo de escuta atenta. Por isso, logo após o enunciado interrogativo ser expresso, a docente aponta para um de seus

estudantes e descreve a forma com a qual ele demonstra atenção em relação a fala dela.

Dessa maneira, ao dizer “ele tá fazendo agora comigo de repente, tá olhando, tá acompanhando, ele tá oh com contato visual” em (167-168), a docente está descrevendo a atitude responsiva de seu aluno no momento de enunciação, como uma forma de responder à sua própria pergunta acerca do que seria uma escuta atenta.

No excerto abaixo, Ilma explica que é possível ouvir atentamente o relato do paciente, porém o desafio encontra-se na quantidade de informações expostas por ele:

170 história, é uma escuta atenta tá, eu muitas vezes posso escutar
 171 e o que me interessa sabe aquela coisa? a pessoa começa a falar
 172 aí falou aquele negócio do estômago aí falou naquele negócio do
 173 estômago “ah sei o estômago”, depois ela fala uma outra coisa de
 174 trabalho (.) tanto que às vezes eu faço uma pergunta, e ela já
 175 acabou de falar porque- “onde a senhora trabalha mesmo” “ué meu
 176 senhor acabei de falar que eu trabalho na serralheria” então tem

Em (170-171), nos deparamos com o segmento “eu muitas vezes posso escutar e o que me interessa sabe aquela coisa?”. Nesse enunciado, além da alteração dêitica provocada pelo uso genérico da expressão “eu”, extremamente recorrente ao longo de todo o *corpus*, ocorre uma pergunta fictiva. Na cena, a docente, por meio da intersubjetividade ativada pelo “eu”, busca explicar que é possível filtrar as informações mais relevantes presentes no relato do paciente e, logo em seguida, enuncia a pergunta “sabe aquela coisa?”. Quando esse enunciado é expresso, não há a intenção de que ele seja respondido, porque ele é inserido de forma confirmativa em relação à afirmação anterior a ele, de que os médicos precisam se atentar aos aspectos mais relevantes dos relatos.

Já nas linhas (172-173) e (175-176), detectamos três exemplos de discurso direto fictivo. No primeiro, a docente busca exemplificar uma forma de atitude responsiva diante do relato do paciente. Quando o paciente hipotético fala sobre o seu problema no estômago, o profissional também hipotético, por meio da voz da professora, diz “ah sei o estômago”. Parece que a docente

pretende mostrar que a repetição de algum aspecto relevante da fala do paciente, nesse caso, seria uma maneira de demonstrar atenção em relação ao relato. Dessa maneira, a Interação Fictiva, mais uma vez, aparece para demarcar um exemplo de boa abordagem durante o atendimento.

As outras duas instâncias de IF configurariam um diálogo fictivo. Nessa cena hipotética, um profissional que se encontra desatento diante das numerosas informações expostas pelo paciente, pergunta algo já dito e sofre uma represália por parte do paciente. Por meio desse pequeno diálogo simulado, a docente busca alertar os alunos para a importância de estar atento durante a entrevista, para que a qualidade daquele momento seja preservada e o paciente não se sinta constrangido

Mais uma vez, a Interação Fictiva auxilia na criação de um ambiente lúdico no discurso da sala de aula. Assim como já observado em casos anteriores, pequenas situações de atendimento são criadas pela professora como se fossem pequenas “histórias”, e mais uma evidência disso seria a construção desse pequeno diálogo fictivo, que remontaria a estrutura de uma narrativa.

Neste extrato, a professora reforça a ideia de escuta atenta e de como a proximidade do paciente pode afetar esta parte do atendimento:

177 que ter uma escuta atenta, eu sei que muitas vezes aqui quando o
 178 paciente começa a falar ele pode cair na prolixidade, mas isso
 179 aí depois a gente vai trabalhar mais tarde prolixidade é aquela
 180 né fa:::la>minha mãe<falando(sons ininteligíveis)e vai e volta(.)
 181 bom mas de qualquer forma eu tenho que ter escuta, eu tenho que
 182 perceber o quê que ele tá colocando, tá?ouvir, e o contato
 183 acompanhando ele, o contato visual não ah, sei, é porque como
 184 vocês mesmo disseram que a gente que fica ali no laptop, cadê o
 185 contato visual?, ele pode até estar escutando, mas o paciente
 186 quando ele chega ele precisa de alguém que tá olhando pra ele,
 187 observando acompanhando a história, não é também assim
 188 ((gesticula, encarando fixamente um dos estudantes)) né,

Na linha (179), a docente utiliza a locução pronominal genérica “a gente” para se referir a um tópico que será abordado futuramente. Dessa maneira, ela inclui fictivamente os alunos no processo de ensino-aprendizagem, considerando-os parte ativa na construção da aula. Mesmo que aula seja expositiva, a participação e atitude responsiva dos estudantes é parte importante para que o gênero aula seja executado de maneira satisfatória. Por

isso, ao incluir de forma também intersubjetiva os alunos, por meio da expressão “a gente”, a docente deixa clara a relevância dos discentes para o andamento do gênero.

Nos excertos (181-182), a professora chama a atenção para a escuta atenta, apesar da prolixidade que pode envolver o momento da entrevista. Para tanto, percebemos o uso da primeira pessoa do singular genérica, a fim de enfatizar a ideia subjacente de atenção e cuidado em relação à escuta atenta. De forma enfatizadora, a docente encerra esse enunciado com a pergunta fictiva marcada pela partícula final “tá”, que opera de forma conclusiva e dando ênfase à finalização do assunto exposto naquele momento. Portanto, não há a necessidade de resposta desse enunciado, pois a pergunta é empregada com a função de concluir e enfatizar a fala da professora, não existindo a necessidade de nenhuma resposta.

Em (184), a expressão genérica “a gente” é utilizada para apontar criticamente toda a categoria médica que faz uso do *laptop* e não proporciona contato visual com o paciente. Nessa perspectiva, ao dizer “a gente fica ali no *laptop*”, a docente não está indicando nenhum aluno em específico, mas os profissionais de saúde que não demonstram atenção ao paciente em virtude do uso do computador. Dessa forma, a professora emite uma crítica sem necessariamente apontar para nenhum colega de profissão, conseguindo também preservar a si mesma.

No trecho (184-185), detectamos uma pergunta fictiva de teor retórico. Ao introduzir “cadê o contato visual?”, docente refere-se aos médicos que utilizam o *laptop* e mantém pouco, ou nenhum, contato visual durante o atendimento, por isso a pergunta é de caráter retórico, pois ao inseri-la imediatamente, já sabemos a resposta: nenhum contato visual acontece. Ao que parece esse tipo de enunciado apresenta um teor argumentativo, tendo em vista que logo adiante, a docente explica o porquê de esse contato visual ser tão importante no atendimento. Logo, a pergunta fictiva seria um introdutor desses argumentos, auxiliando na formulação de explicações para os estudantes.

Na sequência a seguir, a professora discorre sobre como a linguagem corporal é relevante na entrevista:

189 encarou o paciente vai ficar apavorado ou esse médico- “o quê

190 que tá acontecendo eu to com alguma cara de:: de morto já”
 191 **Alex:** técnicas de linguagem corporal, seria
 192 **Ilma:** isso, a gente vai chegar lá também né, então eu to na
 193 escuta dele, toouvindo- agora também sem exagero,
 194 nadaexageradoné,to assim ele já tá “jesus to branco to verde, né
 195 o médico tá vendo alguma coisa” (.)então outra coisa calor
 196 humano,isso aqui tá muito próximo, não adotar um papel distante

Nas linhas (189-190), a instrutora simula o pensamento do paciente por meio do discurso direto fictivo. Na cena, a docente explica que o contato visual é importante, porém o excesso deste, como, por exemplo, manter olhar fixo o tempo todo, pode causar estranhamento ou constrangimento por parte do paciente. Nesse sentido, o enunciado “o quê que tá acontecendo eu to com alguma cara de:: de morto já” refletiria o pensamento de um paciente que se encontra em uma situação de atendimento em que o médico o encara o tempo, culminando, assim, em uma sensação de medo e preocupação. Por isso, o recurso previne os futuros médicos em relação a um comportamento inadequado no ato de atender, pois no momento de atendimento o paciente precisa sim de atenção, mas não deve se sentir coagido, ou preocupado, uma vez que ele já se encontra em uma situação de vulnerabilidade, provocada pela necessidade do auxílio médico.

Nas linhas (194-195), surge outra ocorrência de discurso direto fictivo. Nesse jogo de perspectiva, a docente, mais uma vez, assume o papel do paciente, ao enunciar “Jesus to branco to verde, né o médico tá vendo alguma coisa”. Nesse ponto, o paciente hipotético, como forma de preocupação, faz um chamamento por Jesus, pois acredita estar muito mal, em virtude do excesso de contato visual dispensado a ele pelo médico. Nesse sentido, essa abordagem transmite aos estudantes a possível sensação de preocupação que um paciente pode apresentar diante de uma demonstração de atenção não muito recomendada. Por isso, o objetivo da inserção da Interação Fictiva no discurso seria alertar os estudantes para o exagero, isto é, dar atenção aos pacientes é importante e possível de outras maneiras, como a linguagem corporal mencionada por André, mas o excesso de contato visual pode ocasionar preocupações desnecessárias por parte do paciente.

A próxima cena remete a relevância do calor humano do médico em relação o seu paciente durante a entrevista:

197 muitos acham o que "ah eu não tenho que me meter, eu tenho que
 198 ser neutro então eu tenho que ser frio", não é a mesma coisa,
 199 ser neutro não é ser frio com o paciente mas calor humano pelo

No trecho (197-198), o discurso fictivo direto é introduzido por meio das expressões "muitos acham". Esse momento se refere à ideia pré-concebida de alguns médicos de que o bom profissional de saúde deve ser neutro e, por consequência, frio. Por isso, ao proferir "ah eu não tenho que me meter, eu tenho que ser neutro então eu tenho que ser frio", a professora estaria emitindo, por meio de IF, o pensamento de um médico que acredita não haver necessidade de demonstrar sentimentos ou calor humano durante a consulta, uma vez que esse ambiente exige profissionalismo. Dessa forma, a professora critica essa postura e evidencia que ser frio e ser neutro são coisas distintas, que o momento no momento da entrevista é importante demonstrar interesse pelo que o paciente relata.

O uso do discurso direto fictivo também apresenta uma função argumentativa importante no excerto. A partir do momento que a docente o enuncia como um argumento de senso comum, mais adiante a docente busca desconstruí-lo, dizendo que existem diferenças entre ser frio e ser neutro. Portanto, percebemos a força argumental que o uso desse recurso pode gerar, visto que a desconstrução desse tipo de argumento reforça a ideia da professora de que o profissional de saúde não precisa ser frio para realizar um bom atendimento.

O extrato abaixo apresenta os elementos interpessoais necessários ao atendimento:

200 menos, eu tenho que ter empatia alguns de vocês já falou isso
 201 perceber o que- que o paciente tá- tá trazendo pra mim em termos
 202 de preocupação, perceber que "aquele paciente na minha frente"
 203 isso é calor humano (.) ele tá <envergonhado>, ele tá muito
 204 ansioso, por que? eu me coloquei no lugar- eu to, to entendendo,
 205 eu fiz um acolhimento (.) agora tem gente que nem percebe e isso
 206 atrapalha a minha entrevista e às vezes eu posso ir seguindo num
 207 ritmo de entrevista e aquele paciente não tá respondendo, por

Os segmentos marcados em amarelo revelam uma alteração dêitica

singular dentro de todo o excerto. Como podemos observar, o “eu” genérico aparece na maior parte das explicações, e isso pode estar relacionado à importância do tópico abordado pela professora. Nesse sentido, ao dizer “eu tenho que ter empatia” (200), “ta trazendo para mim em termos de preocupação” (201-202), a docente não fala de si mesma, mas de um indivíduo hipotético. Portanto, ao lançar mão dessa estratégia intersubjetiva ao longo de praticamente todo o excerto, a professora revela o grau de importância dado ao assunto, pois a primeira pessoa genérica apresenta um apelo intersubjetivo maior do que a locução “a gente”.

Parece que a primeira pessoa genérica, apesar de não-dêitica, coloca o enunciador em evidência e, por isso, promoveria maior engajamento. Seria como se a presença do “eu” genérico promovesse o deslocamento virtual dos alunos para o relato em que essa expressão aparece. Portanto, o “eu” de maneira intersubjetiva proporcionaria uma aproximação virtual da cena relatada pela professora, desencadeando assim, maior engajamento.

No seguinte trecho, a professora enumera uma série de elementos que seriam primordiais durante o acolhimento:

208 que ele ta muito apavorado, ele tá deprimido, então né,
 209 dedicação calor humano em relação ao paciente afetuoso carinhoso
 210 com o paciente né<oi meu amorzinho oh sabe o que> não é assim
 211 também, sem exagero né, se não ele vai pensar que ele quer você
 212 sei lá>(que você quer alguma coisa)>mas uma afetuosidade na hora
 213 do exame gente (.) “aonde é que tá doendo mesmo, então vamo lá,
 214 não sei o que”, não é tum e pum tchumtum- na questão da dor “ah

A primeira ocorrência, em (210), é um discurso direto fictivo. A partir do enunciado irônico “oi meu amorzinho oh sabe o que”, a docente revela uma outra forma de não tratar o paciente. Esse tipo de postura, além de exagerada em termos de afeto e carinho, pode passar uma impressão de que médico não está sendo sincero, como se essa forma de tratamento não fosse genuína, o que poderia provocar a desconfiança do paciente. Dessa maneira, objetivo desse enunciado é apontar para uma abordagem não recomendada em termos de calor humano, que é o tópico discutido no excerto.

Já em (213-214), o discurso fictivo direto é introduzido como uma forma de evidenciar um bom exemplo de afeto durante o exame. Nessa perspectiva,

o enunciado “aonde é que tá doendo mesmo, então vamo lá, não sei o que” expõe uma forma de demonstrar atenção no atendimento sem soar constrangedor, pois como a professora havia comentado em momentos anteriores, o médico pode ser neutro e objetivo e, mesmo assim, demonstrar atenção para com o paciente e seus sintomas. Por isso, no trecho em destaque, esse enunciador fictivo refaz a pergunta quando em “aonde ta doendo mesmo”, como uma forma de manifestar interesse pelo relato dos sintomas, demonstrando assim, maior atenção. O restante do enunciado “então vamo lá, não sei o que” ilustraria também a atenção dispensada ao paciente, como se a partir do momento em que o paciente fala onde sente dor, o médico hipotético daria prosseguimento ao exame, conversando com ele acerca de assuntos pertinentes a dor que ele sente, por exemplo.

No próximo extrato, Ilma explica como ser afetivo e empático para com o paciente:

214 não sei o que”, não é tum e pum tchumtum- na questão da dor “ah
 215 dói muito?” ser afetivo em relação a isso, “ah to muito, sei lá,
 216 chateada com um sofrimento muito grande, a minha filha sei lá
 217 perdeu o neném” então eu posso ser afetiva em relação a essas
 218 coisas, afetiva né olhando “poxa vida” compreendendo tá,

Na linha (214-215), mais um discurso direto fictivo usado para elucidar uma forma de ser empático em relação à dor. Nessa perspectiva, a docente emprega o recurso com o objetivo de explicar como deve ser feita a abordagem afetiva, pois o médico deve demonstrar interesse pelo relato do paciente e empatia pelo seu sofrimento.

Em (215-217) e em (218), vislumbramos dois exemplares de discurso direto fictivo, ambos parecem compor um tipo de diálogo fictivo. Ao enunciar “ah to muito, sei lá, chateada com um sofrimento muito grande, a minha filha sei lá perdeu o neném”, a docente dá voz a uma paciente hipotética que durante o seu relato na consulta acaba se abrindo com o médico e contando que sua filha teve um aborto. Essa “encenação” ilustra uma situação de atendimento que os alunos podem enfrentar no exercício da profissão, o que justificaria a inserção de uma estrutura fictiva no discurso. Parece que o fenômeno consegue promover uma visualização do evento retratado, como se

ele proporcionasse uma “narrativa”, que os alunos saberiam não ser real, mas, ao mesmo tempo, sabem que ela é possível dentro do universo profissional deles. Um pouco mais adiante, em (218), a docente enuncia “olhando ‘poxa vida’”. Nesse momento, ela se “transforma” em outro enunciador fictivo, o médico que atendeu a mãe da paciente que sofreu um aborto. Nesse sentido, ao dizer “olhando ‘poxa vida’”, a professora se refere a um determinado tipo de olhar que expressaria empatia pela colocação da paciente. O “olhando ‘poxa vida’” seria uma forma mais neutra e, mesmo assim sem deixar de ser afetuosa, de dizer “sinto muito pelo que aconteceu.

A elaboração desses pequenos diálogos fictivos remete a possíveis situações de atendimento e parecem ser mais interessantes para o desenvolvimento da aula do que o discurso reportado. Como evidências, temos as inúmeras ocorrências de discurso direto fictivo e também de alguns diálogos, que forma uma estratégia mais interativa do que a simples explanação de maneira reportada. Essa abordagem parece apelar para o lúdico como uma maneira de alcançar o engajamento dos alunos e os fazerem refletir sobre as inúmeras nuances e situações que podem envolver a consulta.

O próximo trecho versará sobre a linguagem corporal que envolve o atendimento:

219 compreender- - “na né nada disso não” já viram isso? “não?
 220 imagina” então afetuosidadecalor humano, tudo isso aqui essa
 221 fichinha vai e o texto vai pra vocês no final ta(.) Tô é
 222 correndo muito?
 223 **Participantes:** não
 224 **Ilma:** (o barulho de manipulação de papel indica que a professora
 225 está mexendo na flipchart)ta, aqui mais um pedacinho, essa parte
 226 que alguém já falou(.) isso também vai tem que levar em conta na
 227 hora da entrevista, os movimentos e gestos (.) tudo isso vai
 228 expressar vai passar alguma coisa para o paciente ((a instrutora
 229 simula olha de reprovação, nojo)) “ como é que é? Que que ce
 230 falou?ferida?”
 231 **Participantes:** @@@
 232 **Ilma:** Como é que é teu nome?
 233 **Mauro:** Mauro
 234 **Ilma:**Mauro°tá aberta ainda?°
 235 **Pedro:** ainda faz aquela cara de nojo né?
 236 **Ilma:** °o senhor falou tá aberta, há?°
 237 **Pedro:** o problema não é ver porque geralmente a ferida quando tá
 238 infectada fede muito

Os trechos em destaque revelam mais uma vez como o enquadres de teatro e sala de aula se mesclam. A docente por meio da Interação Fictiva forja uma personagem, que atua na área de saúde e que demonstra nojo diante de um ferimento que se encontra aberto. Nesse contexto, ela insere um dos alunos na cena forjada, ao utilizá-lo como o paciente personagem da situação de atendimento. Observamos, portanto, assim como em uma peça teatral, a docente criando um universo contrafactual, onde ela dá voz a uma médica que demonstra repulsa diante de um atendimento, e nesse mesmo universo, ela insere o aluno Mauro, que deixa ser o estudante de medicina da cena factual e passa a ser o paciente que sofre com a falta profissionalismo dessa médica contrafactual.

Toda essa encenação é elaborada para reforçar determinados aspectos do atendimento. Por isso, os enunciados proferidos, a mudança de timbre de voz da professora e a sua expressão facial funcionam como alertas do que não fazer durante a consulta. Logo, esse contra-exemplo tem o objetivo de letrar os alunos sobre o que não fazer diante do paciente, proporcionando assim uma espécie de represália antecipada, como se as expressões faciais da professora e tudo que foi dito enquanto universo contrafactual significasse “não tenha esse tipo de postura” ou “esse modo de atender é inadequado”, prevenindo os alunos de possíveis erros no futuro.

A próxima sequência enunciativa continua o tópico sobre linguagem corporal:

239 **Ilma:** é também né, ou então alguma outra coisa que **você já vê**
 240 **aquela a expressão facial** ou então com o contato visual **que a**
 241 **gente tá falando né,** o contato assim (.) né: temporário-
 242 temporário não, vai e volta, não precisa ser **uma coisa “ai meu**
 243 **deus do céu como é que eu to?”** e a postura corporal também ((

No trecho (239-240), o uso genérico e intersubjetivo do pronome de tratamento “você” exhibe a necessidade da professora ser incisiva quanto à linguagem corporal, pois ela salienta que a expressão facial denuncia o posicionamento do médico em relação ao que ele está examinando no paciente. Logo mais, em (240-241), a docente usa a locução pronominal genérica e intersubjetiva “a gente” para retomar o tópico discutido como um todo. Ao longo de todo o *corpus*, ela usa esse recurso diante de eventos de

retomada, como se os alunos fossem tão protagonistas quanto ela no desenvolvimento da aula.

Em (242-243), há um discurso direto fictivo que ilustra o pensamento de um dos alunos. Por exemplo, ao enunciar “ai meu deus do céu como é que eu to?”, a docente visa a elucidar um tipo de preocupação ou pensamento que um de seus alunos pode apresentar. Por isso, a sua inserção surge para que uma resposta seja apresentada logo adiante, quando a docente volta para o seu centro dêitico e afirma que eles não precisam ficar tão alertas em relação ao contato visual, pois ele é importante, mas também deve ser considerado sem exageros, uma vez que o excesso de preocupação pode prejudicar o atendimento.

No extrato abaixo, a instrutora zomba de certos tipos de postura adotadas no consultório:

243 deus do céu como é que eu to” e a postura corporal também ((
 244 instrutora imita o gesto simulado pelos estudantes na filmagem
 245 anterior)) “michael jackson cara, legal” opa né, depois a gente vai
 246 ver ou então assim também a <postura> ((instrutora faz gestos
 247 indicando preguiça)) “não brinca é mesmo, ai ah tá sei” olha gente
 248 pelo amor de deus né, ou até uma postura assim que a gente “ah
 249 sim tá hã a senhora tá falando?” meu corpo tá falando muito mais,

Por meio de Interações Fictivas, a professora critica e nomeia três posturas possíveis no acolhimento: a postura “Michael Jackson cara, legal” (245), a postura “não brinca é mesmo, ai ah tá sei” (247) e a postura “ah sim ta hã, a senhora ta falando?” (248-249). A primeira é uma referência à simulação realizada pelos alunos e assistida pela turma no princípio da aula. Nesse momento, a docente apontou que não é interessante parecer muito informal e expansivo (ela ilustra esse posicionamento através das palmas), uma vez que o atendimento deve ser levado de forma objetiva e séria.

A segunda postura é uma crítica ao profissional que parece cansado e entediado diante do relato do paciente. Inclusive, a professora imita um bocejo e simula um gesto de preguiça, como forma de ilustrar visualmente que tipo de posicionamento criticado.

A terceira postura relaciona-se com a forma despojada com que o médico pode estar sentado, e à sua falta de atenção durante o acolhimento.

Desse modo, o final do enunciado aparece em forma de pergunta, para demonstrar o quão desatento aquele locutor fictivo estava. Além disso, em (248-249), a professora enfatiza que o profissional deve estar atento em relação à sua postura, pois o seu corpo “está falando”. Nesse sentido, a docente emprega uma personificação como estratégia de chamada de atenção e a primeira pessoa genérica do singular, para que o engajamento da aula seja mantido e mostrar a relevância da discussão.

A seguir, as questões relacionadas à linguagem corporal continuam sendo debatidas:

250 então são aspectos- é claro que o médico ele vai entender o que?
 251 que tudo isso influencia ele também, não precisa ser um
 252 robzinho “não, agora eu não posso fazer isso tenho que ficar
 253 assim” não é? cada um vai se adaptar, mas saber que qualquer

No trecho (250-251), observamos uma pergunta fictiva. A professora utiliza este recurso para explicar que o profissional de saúde é também afetado pela linguagem corporal, visto que a qualidade do seu atendimento depende de questões relacionadas à sua postura física no consultório. A pergunta é uma estratégia que organiza o discurso e aguça a curiosidade do aluno, que diante do enunciado interrogativo, deseja conhecer a resposta.

No extrato (252-253), a docente afirma que o médico não precisa restringir o seu posicionamento físico no consultório e, para tanto, ela usa uma IF. Nessa perspectiva, a professora simula o pensamento de um profissional da saúde hipotético, que acredita ser importante seguir um protocolo de atendimento bem rígido. A apresentação do fenômeno funciona como um contra-exemplo do que a instrutora propõe e enfatiza o seu verdadeiro ponto de vista: o médico não precisa se restringir tanto, pois, afinal, ele é um ser humano que lida com humanos.

Ao final, em (253), temos uma pergunta fictiva sentencial assinalada pela estrutura “não é”. O enunciado tem um valor retórico e ao mesmo tempo de conclusão, pois não há intenção de resposta por parte de nenhum dos participantes da situação comunicativa.

No próximo trecho, a professora disserta sobre o vocabulário do consultório:

254 coisa tá passando pro méd- pro paciente, o vocabulário que ele
 255 usa, não aquele medicanês que a gente sai e não entendeu nada

256 (.) tá tem que adequar o vocabulário, o timbre de voz a modulação
 257 de voz> como eu falei com o outro grupo eu tenho uma altura
 258 muito grande eu falo muito alto, altura muito grande que coisa
 259 feia, mas tudo bem, eu falo muito alto, aí isso também pode
 260 irritar o paciente, eu tenho quase que fazer um exercício comigo
 261 quando eu to conversando com o paciente falar mais devagar e num
 262 tom de voz melhor tá, quando eu atendo alguém tá e isso também a

Ao utilizar o termo genérico “a gente”, a docente refere-se aos pacientes não letrados em relação aos termos técnicos, que podem se deparar com profissionais que não adequam o seu vocabulário durante o atendimento. Dessa forma, o uso dessa estrutura angaria não só a atenção dos alunos, como também a sua empatia, visto que conseguem se colocar no lugar do outro quando a expressão é inserida.

No próximo trecho, a professora prepara os alunos para as outras simulações de atendimento que serão realizadas no decorrer da aula:

263 gente tem que- porque tem outras pessoas que falam °assim<de um
 264 jeito>° dela, mas ela tem que tornar né, ela tem também que
 265 ficar ciente de que muitas vezes esse tom de voz dela pode
 266 deixar o paciente <disperso> ele não vai <entender>ela tem
 267 também que ficar ciente que muitas vezes esse tom de voz dela
 268 pode deixar o paciente <disperso> ele não vai <entender>daqui a
 269 pouco ele dorme, né? cenário (.) isso tem alguma coisa a ver com
 270 o consultório? como assim? (.) não precisa ser um retrato do
 271 michael jackson, cismei agora com o Michael Jackson
 272 **Participantes:** @@@

Em (268-269), a docente critica o tom de voz monótono empregado por alguns médicos e, para tanto, usa uma pergunta fictiva. Neste ponto, a estrutura “né” busca concordância, visto que nas linhas anteriores a professora apresenta um argumento sobre o porquê de a prosódia ser levada em conta, já que ela pode manter o paciente desatento.

Nas linhas (269-270), o segundo aspecto da simulação que foi problematizado foi cenário. Desse modo, a professora utiliza duas perguntas fictivas para promover uma reflexão sobre o assunto, uma vez que o objetivo dos enunciados é fazer com que os alunos percebam que tudo que compõe o consultório é relevante para um atendimento de qualidade. Por isso, as perguntas são importantes para o desenvolvimento do tópico que será introduzido no próximo segmento discursivo.

Dessa maneira, o trecho abaixo apresenta o fomento do tópico “cenário”:

273 **Alex:** pro paciente também, pro- se sentir mais num ambiente não
 274 tão agressivo assim,né
 275 **Ilma:** exato, muitas vezes as coisas do cenário agridem né,
 276 coisas muito pesadas sei lá um jacaré, uns
 277 **Alex:**exatamente
 278 (falas sobrepostas e ininteligíveis dos participantes)
 279 **Ilma:** é mas às vezes o exagero de livros eu to falando assim
 280 efeitos de decoração tá (.) aí eu não coloquei o exagero, mas
 281 muitas vezes assim **você tem tanto livro ali na frente, o médico**
 282 **tá ali atrás (2.1) (fala incompreensível de dois participantes)**
 283 **você não vê nem o médico né,** efeitos de decoração uma decoração
 284 mais agressiva alguma coisa assim aquele monte né de:: de
 285 diploma, ótimo mas tem uns que exagera né, não tem mas assim dá
 286 a volta

Nas linhas (281) e (283), observamos dois exemplos do uso do pronome de tratamento genérico “você”. No primeiro, os estudantes são colocados intersubjetivamente na posição do médico, que possui inúmeros livros na estante e provoca a dispersão do paciente na consulta. Já no segundo, o aluno é colocado na posição do paciente que visita o profissional de saúde. Dessa forma, a professora, inconscientemente, usa o mesmo pronome de tratamento para mesclar as perspectivas distintas que estão subjacentes ao termo “você”, que nesse caso, se referem ao médico e ao paciente hipotéticos. Portanto, percebemos o grau de complexidade do ambiente discursivo, capaz de mesclar pontos de vista e, mesmo assim, ser compreensível e usado com o objetivo da explanação.

A seguir, a docente explica por que o excesso de objetos no consultório é prejudicial:

287 **Mauro:** tem um que é a parede inteira toda a parede do cara
 288 **Participantes:** @@@
 289 **Ilma:** exatamente isso na sua relação **você vai querer contar**
 290 **quantos tem né,** aí pronto já acabou, **você nem está prestando**
 291 **atenção no médico no que você levou,** e os ruídos entrou
 292 enfermeira entrou secretária saiu, entrou não sei quem e voltou

No trecho, a professora esclarece que uma grande quantidade de diplomas ou livros expostos pode dispersar o paciente, que estará mais interessado em contar quantos livros ou certificados o médico tem, do que em ouvi-lo ou até mesmo em relatar o seu próprio problema. Neste sentido, o uso genérico do “você” busca enfatizar a importância do tópico, visto que a fala da docente é uma crítica à decoração sobrecarregada de certos consultórios, que

provoca a falta de atenção do paciente. Mais uma vez, a mudança de perspectiva é ativada e empregada em prol do discurso explanativo, uma vez que ao inserir um “você” genérico e desengajado, a docente busca atingir intersubjetivamente o engajamento dos alunos, de modo que eles consigam se colocar na cena em questão. Isso contribuiria para a construção do discurso da professora, que exemplifica um comportamento de determinados profissionais em relação à decoração que não deve ser copiado e, para tanto, expõe as consequências disso para o paciente, que seria a sua falta de atenção.

Na sequência enunciativa abaixo, a professora comenta a necessidade de não interromper a consulta devido a ruídos externos ou para realizar outras atividades:

293 ta hoje é o celular não é nem o telefone né, queos ruídos no
 294 sentido assim de interromper tá e algumas outras coisas >"tá um
 295 momentinho não sei o que, eu quero ver um negócio aqui que eu
 296 não vi na outra consulta"< e por aí vai, então a gente falou
 297 rapidinho por que nós vamos voltar e olhar agora e eu vou
 298 parando pra vocês poderem (.)pra gente poder analisar isso aqui
 299 **Patrick:** e muita paciência também né?
 300 **Ilma:** com certeza a paciência vai estar na sua postura né na
 301 ausência de pressa que é de alguma forma é a paciência, o
 302 acolhimento né que você tem que ter

Na linha (294-296), a IF é utilizada para exemplificar o tipo de interrupção recorrente em ambulatórios médicos, onde o fluxo de profissionais pelas mesmas salas de atendimento é bastante comum. Mais uma vez, a docente constrói um ambiente fictivo que ilustra o tipo de cenário que o futuro médico irá se deparar em algum momento da carreira. Por isso, a apresentação de um cenário tão prototípico e problemático se mostra importante: ela prepara o aluno para uma realidade existente na profissão. Dessa forma, ao tomar conhecimento mesmo que fictivamente desse acontecimento, o aluno compreende que aquilo é algo comum e que ele deve tentar não se afetar por essas interrupções corriqueiras.

Em (296-297), temos a utilização genérica do termo “gente”, que objetiva convocar a atenção dos alunos para a justificativa que a professora dará logo em seguida. Neste sentido, a docente justifica o porquê comentou brevemente a questão dos ruídos na consulta: ela fará uma análise das três simulações que foram filmadas pelos alunos e, caso seja necessário, ela comentará o tópico

discutido neste ponto.

Já em (298), ocorre um caso singular dessa mudança de dêiticos genéricos. A princípio, a professora enuncia “para vocês poderem”, referindo-se à análise das situações de atendimento simuladas pelos alunos e gravadas em vídeo, porém, logo em seguida, ele reformula essa fala, substituindo o “você” pela locução genérica “a gente”. Isso revela que a elaboração do gênero aula na prática não é algo individual, feito apenas pelos alunos ou pelo professor e, sim, algo construído por todos os participantes da cena. Apesar da visão analítica mais profunda acerca dos vídeos ser feita pela docente, que detém a maior parte dos turnos de fala, os alunos são também parte ativa relevante na reflexão sobre o aprendizado. Isso demonstra que o processo de ensino-aprendizagem dentro desse *frame* não é construído de maneira solitária e, sim, de forma conjunta e reflexiva.

O excerto abaixo se inicia a partir do relato factivo de um dos alunos, que teve contato com episódios de desrespeito por parte dos pacientes em um hospital:

303 **Patrick:** eu digo isso por que eu tive um o meu avô no ano
 304 passado ficou internado, hospitalizado quase um ano com AVC
 305 esquêmico e eu morei no hospital e escutava mu: várias história
 306 de: tipo tinha uma menina com anorexia, linda mas ela não
 307 aceitava que nenhuma enfermeira um pouquinho mais gorda entrasse
 308 (.) na:: salinha dela ela já “sai essa gorda daqui”
 309 **Ilma:** gente o negócio era brabo
 310 **Patrick:** era no santa cruz, em niteroi e também a enfermeira
 311 também com racismo e trocar fralda e-
 312 **Ilma:** o paciente em relação a-o enfermeiro no sentido de racismo
 313 **Patrick:** é (.) é- a enfermeira ia lá trocava a fralda e deixava
 314 tudo- tudo certinho chegava a:: (.)a paciente “ah valeu macaca”
 315 e a filha rindo
 316 **Ana:** eu já vi esse tipo de coisa também
 317 **Patrick:** entendeu, ai::, ai quando ela ia trocar a fralda do meu
 318 avô ela comentava “poxa mas vocês são tão legais e tal, >não sei
 319 o que<” ai explicava o caso né e- como é possível, né?
 320 **Ilma:** hum hum
 321 **Patrick:** aí ela falava que chegava lá fazia o mínimo possível e
 322 já não aguentava mais, tinha que chegar e sorrindo porque
 323 profissional de saúde (.) mesmo assim ela engolia
 324 °bastantecoisa°
 325 **Ilma:**hum hum ele tocou num ponto muito sério, a gente viu ali
 326 vamos dizer a observação em relação ao médico ao profissional
 327 né, o acolhimento, mas infelizmente a gente sabe que tudo isso
 328 pode ser não de muita qualidade por parte do paciente também

329 porque se eu faço ele também tá respondendo (.) então o melhor
 330 que a gente fizer pelo menos vai proporcionar uma reação melhor
 331 <mas> infelizmente tem gente que mesmo com o acolhimento com uma
 332 qualidade vai rea-e aí, o que que eu faço?
 333 **Patrick:** manter o equilíbrio
 334 **Ilma:** é? acho que a coisa mais sensata e pronto

Após o relato do aluno Patrick acerca de alguns casos de desrespeito em relação ao profissional de saúde, a professora aproveita o tópico para discutir o que fazer quando o médico, mesmo depois de proporcionar um atendimento satisfatório, é mal recebido pelo paciente. Dessa forma, a docente usa a locução “a gente” nos trechos (325) com “a gente viu ali” e em (327) com “a gente sabe que tudo isso” como um recurso atencional. Essa estratégia intersubjetiva favorece a impressão de que os alunos são parte ativa do discurso explanatório, apesar da participação deles não ultrapassar a da própria professora. Inclusive, esse tipo de postura talvez deslegitimasse a ideia mais prototípica que emerge do *frame* aula: de que o professor detém a maior parte dos turnos de fala.

Dessa forma, ao incluir intersubjetivamente os alunos, por meio do dêitico genérico “a gente”, a docente os transforma em parte vital para o desenvolvimento do gênero.

Já em (329), observamos a primeira pessoa do singular genérica, que atua de maneira intersubjetiva na explicação. Como já observado ao longo da análise, o “eu” genérico costuma ser empregado diante de situações que requerem um maior rigor de atenção, como, por exemplo, durante a explicação de situações de atendimento e perguntas promotoras de reflexão. Nessa perspectiva, a docente afirma que o paciente tem reações diante do atendimento, isto é, a qualidade da entrevista não depende somente do médico, pois o paciente pode reagir de diversas formas. Portanto, a primeira pessoa é utilizada na construção de uma explicação e para salientar que o acolhimento é construído por ambos os sujeitos envolvidos.

Em (332) a professora lança uma pergunta fictiva na primeira pessoa genérica. Esta estratégia funciona como um teste para os alunos que, são levados a refletir sobre o que foi dito e, a partir disso, a respondem. O “eu” genérico corrobora com a proximidade dos alunos com o que foi perguntado, o que faz com que os estudantes se sintam mais a vontade para responder.

Dessa forma, a pergunta fictiva “o que que eu faço?” não é sobre o que a Ilma deve fazer, mas como um profissional diante de uma situação desrespeito deve se portar ou fazer. Ao se colocar em evidência por meio de uma pergunta com um pronome genérico e intersubjetivo, a professora almeja também uma resposta genérica.

Já no trecho (334), a pergunta fictiva empregada tem o intuito de provocar dúvida e discordar do interlocutor para, por fim, expressar uma opinião contrária. Desse modo, quando um dos alunos responde a pergunta de (332), a docente discorda do que foi exposto por ele e, para tanto, usa uma pergunta fictiva como uma maneira de suavizar a sua discordância e fazer o estudante duvidar do que ele havia enunciado, para em seguida, impor o seu ponto de vista.

A análise realizada nos forneceu subsídios para perceber que a IF atua de maneira ostensiva no ambiente de sala de aula, e que os dêiticos genéricos são também ferramentas dominantes quando se trata do discurso explanativo utilizado pela professora. Nesse sentido, por meio dessa exaustiva exploração dos dados, notamos que os fenômenos encontrados são extremamente relevantes dentro do ambiente de letramento, uma vez que corroboram para o ensino de procedimentos importantes em consulta médica, tal como, a recepção do paciente, a escuta atenta, o modo de tratá-lo durante o atendimento, entre outros.

A próxima subseção versará sobre os aspectos mais globais relacionados ao fenômeno e aos padrões encontrados por meio dos achados mais pontuais explorados nessa seção.

5.1 A interação fictiva e a sala de aula: algumas ponderações gerais

A análise proposta na seção anterior buscou descrever em detalhes as ocorrências e as suas funcionalidades dentro do discurso de sala de aula. Por outro lado, esta subseção é dedicada a destacar os padrões formais do fenômeno analisado e a discutir algumas ponderações gerais suscitadas pelos padrões encontrados. A seguir, apresentamos os exemplares mais emblemáticos:

1. Pergunta-resposta fictiva
2. Pergunta fictiva
3. Dêixis fictiva
4. Discurso direto fictivo

Como primeiro exemplar mais emblemático, destacamos o par pergunta-resposta fictivo. Essa instância, canonicamente reconhecida como um exemplo de fictividade, tendo em vista a sua estrutura similar ao *Frame* de Conversação, mostra-se representativa em contextos de encadeamento da fala da professora ou quando alguma nova informação é introduzida no contexto. Dessa forma, assim como Pascual (2014) aponta, essa estrutura é, por vezes, responsável pela introdução do tópico discursivo ao evento de fala, assim como observamos por meio do seguinte exemplo:

006 muitas vezes começa- claro óbvio começa onde? no
 007 contato, no primeiro contato com ele, (.) ou então lá no

Os enunciados interrogativos são capazes de aguçar a curiosidade do ouvinte/leitor, ao considerarmos a sua função no ambiente discursivo: lançamos mão de uma pergunta quando queremos obter determinada informação. Desse modo, o emprego de um enunciado interrogativo gera certa expectativa por parte do participante da cena, que espera ouvir uma resposta por parte do enunciador ou de algum interlocutor, a fim de que o par pergunta-resposta seja completado. Por isso, ao trabalhar o tópico humanização, a docente introduz uma nova informação através do padrão pergunta-resposta, que além de encadear a sua fala, também promove o engajamento dos alunos durante a explicação. Portanto, o recurso fictivo, além de organizar a fala da docente, é capaz de inserir um novo dado à cadeia enunciativa, auxiliando a explicação da professora.

Já o segundo padrão encontrado são as perguntas fictivas. A função delas, majoritariamente, é promover a reflexão dos alunos em relação ao que é apresentado. Dessa forma, por vezes, a professora faz essas perguntas não genuínas que apresentam suas respostas de maneira inferível, como uma maneira de aguçar a curiosidade dos estudantes e fazê-los refletir acerca do

assunto trabalhado. O próximo exemplo ilustra essa observação:

013 sobre isso os nossos objetivos são é primeiro a gente discutir
 014 será que tem algum aspecto que envolve essa primeira
 015 entrevista?será que tem algumas coisas que eu devo levar em
 016 consideração enquanto entrevistador enquanto médico?“ah eu
 017 recebo muito bem na casa se eu receber vou fazer isso lá no
 018 consultório” será que é só isso?será que eu tenho que (.)
 019 refletir sobre algum aspecto?melhorar alguma coisa
 020 **André:** acho que antes de tudo é se colocar na posiçãocolocar a
 021 do paciente né?também além de=
 022 **Ilma:** =pra que possa [entendê-lo melhormas isso é fácil?]
 023 **André:** [entender muitas coisas que ele]
 024 **Participantes:** não

O segmento em amarelo apresenta quatro perguntas com função reflexiva. Elas são consideradas fictivas em virtude de sua função, que é de promover a reflexão e o engajamento atencional dos alunos, e, também, em virtude do conteúdo de sua estruturação. Por vezes, a pergunta fictiva deixa implícita a sua resposta em sua estrutura, como no exemplo “será que tem algum aspecto que envolve essa primeira entrevista?” (014-015). O exemplar deixa claro que existe sim algum aspecto importante na primeira entrevista, apesar de não especificar o que seria isso. Do mesmo modo, ocorre em (015-016), “será que tem algumas coisas que eu devo levar em consideração enquanto entrevistador enquanto médico?”, que implicitamente revela que existe mais de um elemento que deve ser levado em conta no momento do acolhimento. Mesmo que esses componentes não sejam expostos pela pergunta, sabemos que sobre a existência de algo. Além disso, nos segmentos “ah eu recebo muito bem na casa se eu receber vou fazer isso lá no consultório’ será que é só isso?” (017-018) e “será que eu tenho que (.) refletir sobre algum aspecto?” (018-019), também notamos as respostas para essas perguntas de maneira implícita. Em (017-018), o enunciado nos permite constatar que o médico que recebe bem em casa não necessariamente receberá bem no consultório, uma vez que são contextos distintos. Já em (017-018), a resposta subjacente seria que existe algum aspecto sobre o qual se deve refletir em relação ao acolhimento.

Dessa maneira, percebemos que as perguntas fictivas, por vezes, apresentam, em si mesmas, as suas respostas de forma implícita. Não

necessariamente elas não são respondidas pelo ouvinte. Inclusive, o excerto utilizado revela bem esse aspecto, uma vez que o questionamento (017-018), apesar de fictivo, é encarado de maneira factiva pelo ouvinte André, que prontamente o responde em (020-021), assim como foi discutido na seção de análise pontual.

Pascual (2014, p.19) também pondera sobre haver uma resposta subjacente à pergunta por meio da análise do seguinte exemplo: “*Quem precisa daquele carro?*”³⁹. A autora argumenta que esse tipo de enunciado ativa uma resposta negativa em relação à pergunta. Seria como se ao questionar a necessidade do automóvel, o próprio locutor deixasse implícito seu posicionamento de que ninguém precisaria dele, logo “*Quem precisa daquele carro?*” expressaria “*Ninguém precisa daquele carro*”.

Tendo em vista tais ponderações, percebemos que as perguntas fictivas funcionam como um instrumento interessante para reflexão, que envolve o processo de letramento. Ao lançar mão de uma pergunta fictiva, a professora permite que seu aluno reflita sobre as nuances que permeiam o atendimento, ao invés de introduzir de pronto um discurso expositivo. Portanto, os questionamentos preparam mentalmente o aluno para a discussão que será promovida durante a aula, permitindo assim que o estudante seja capaz de buscar as suas próprias inferências antes de uma explicação pronta que poderia ser dada pela docente.

O próximo padrão encontrado foram as dêixis fictivas. Essas expressões não demonstram ancoragem dos participantes na cena discursiva, porém têm um papel crucial na construção subjetiva e intersubjetiva do discurso explanatório. Nessa perspectiva, as ocorrências foram muito abundantes na fala da professora e desempenham papéis específicos na constituição das explicações acerca do atendimento e das retomadas. As principais expressões genéricas encontradas foram: “a gente”, “nós”, “você” e “eu”.

A expressão “a gente” é observada, especialmente, diante das retomadas, quando a professora diz algo do tipo “a gente viu em um momento anterior”, e também quando ela queria se referir a alguma atividade que seria desenvolvida durante a aula, assim como esse caso emblemático elucidada:

³⁹“*Who needs that car?*”(PASCUAL, 2014, p. 19).

298 parando pra vocês poderem (.)pra gente poder analisar isso aqui

No trecho em destaque, a professora, a princípio, emprega o pronome de tratamento “você”, mas logo em seguida, reformula a sua fala e introduz a locução “a gente”. Desse modo, percebemos que ela utiliza essa expressão para se incluir na situação de análise, pois ela media essa atividade. Durante os momentos de retomada, identificamos também o uso genérico de “a gente” como uma forma de incluir os alunos na construção da aula, como se eles também fossem protagonistas da elaboração desse *frame*. Desse modo, ao enunciar “a gente falou sobre isso na última aula”, por exemplo, a docente de maneira intersubjetiva, inclui os alunos no processo da explicação, mesmo que ela, enquanto professora, detivesse a maior parte dos turnos de fala.

O uso do “você” genérico aparece, normalmente, durante as explicações ou argumentações. Nos momentos de explicação, a professora, algumas vezes, insere a expressão para enfatizar e convocar o engajamento dos alunos para a cena que ela estava construindo enquanto situação de atendimento, assim como o exemplo abaixo demonstra:

289 **Ilma:** exatamente isso na sua relação **você vai querer contar**
 290 **quantos tem né,** aí pronto já acabou, **você nem está prestando**
 291 **atenção no médico no que você levou,** e os ruídos entrou
 292 enfermeira entrou secretária saiu, entrou não sei quem e voltou

Desse modo, a docente constrói um domínio contrafactual a partir da expressão genérica e, por isso, o aluno, intersubjetivamente, torna-se o paciente naquele cenário. Esse tipo de estratégia contrafactual mostrou-se muito recorrente ao longo de todo o *corpus*, como uma forma mais lúdica de se descrever as situações mais prototípicas de atendimento.

O “nós” genérico aparece de forma elíptica para expressão “vamos dizer”. Esse recurso exhibe-se como um convocador atencional, pois apesar de ser genérico, ele inclui os participantes da cena no que será dito mais adiante e também tem a mesma função do segmento “presta atenção”. Esse elemento foi o menos recorrente de todos os dêiticos fictivos, aparecendo apenas em poucos momentos.

Já as ocorrências genéricas em primeira pessoa são as mais abundantes frente a eventos instrucionais. Toda vez que a docente necessita tornar a sua explicação ainda mais detalhada ou quando busca descrever uma situação contrafactual de atendimento, ela lança mão dessa estratégia. Notamos também o uso do recurso dentro das perguntas fictivas de cunho reflexivo. Parece que, ao se colocar em evidência, mesmo que de forma fictiva, a fala da professora torna-se mais intersubjetiva e próxima dos alunos, promovendo, assim, um espaço discursivo para a reflexão que acarreta maior engajamento dos estudantes.

Nessa perspectiva, assim como apontado pela análise pontual, quanto menos inclusiva é a semântica da estrutura dêitica (em sentido estrito), mais próxima do ouvinte em relação à intersubjetividade ela parece estar. Nesse sentido, a inserção da primeira pessoa genérica angaria mais atenção do ouvinte do que as outras expressões dêiticas, o que justificaria a sua utilização na maior parte das explicações dadas pela docente e também em sua aparição nas perguntas fictivas, que foram instrumentos importantes de organização discursiva e de chamada de atenção durante a aula. Na maioria das vezes em que a professora busca explicar mais detalhadamente um assunto, ou trata de um tema especificamente complicado, como é o caso de exemplo (025-027), em que a docente elabora uma situação contrafactual na qual o paciente seria um senhor agressivo, Ilma emprega essa estratégia discursiva.

Tendo em vista o que foi discutido, nos damos conta de que o uso dos dêiticos genéricos apresenta uma relação intrínseca com o discurso instrucional, uma vez que diante de um evento explicativo a sua aparição não é algo incomum. Isso também nos faz recordar a discussão proposta por Marmaridou (2000) acerca das expressões genéricas presentes no gênero receita. Apesar de tanto o gênero aula quanto o gênero receita objetivarem ensinar alguma coisa, eles apresentam estruturas genéricas dêiticas distintas. No caso das receitas em geral, observamos o pronome de tratamento genérico “você”, em sua forma elíptica, já na fala da professora Ilma, a maior parte das explicações é permeada pela primeira pessoa genérica.

Isso nos leva a crer que essa distinção pode ocorrer em virtude do tipo de letramento almejado por cada um desses gêneros e à forma como ele é apresentado. Um tem objetivo de instruir o seu leitor a preparar determinado

prato e, normalmente, as receitas vêm na modalidade escrita, podendo o leitor consultá-la quando desejar. Já o outro gênero diz respeito a um tipo de letramento que visa a instruir o aluno a como lidar com o paciente durante o atendimento, tocando em questões relacionadas à humanização. Além disso, o gênero aula é executado na modalidade oral, o que justifica a necessidade de um discurso que provoque engajamento, uma vez que a fala é evanescente e a explicação oral não ser sempre dada da mesma forma. Nessa perspectiva, o uso do “eu” genérico seria muito mais relevante como convocador atencional do que de qualquer outra expressão dêitica, pois como comentado anteriormente, quanto menos semanticamente inclusivo o dêitico, mais intersubjetivo e próximo do foco de atenção do ouvinte ele parece estar, se seu uso for genérico.

Em relação às ocorrências de discurso direto fictivo, percebemos a sua relevância não apenas nos ambientes explicativos como também nos argumentativos. Quando empregado como argumento, a professora normalmente o introduz como um pensamento crítico de algum interlocutor fictivo, assim como revela o exemplo:

003 fundo no fundo a gente coloca a importância da humanização
 004 (.)principalmente na relação com o paciente “ah é o óbvio” não
 005 sei, não sei se é isso que a gente vê hoje tá e essa humanização

Nesse sentido, a professora se previne de uma possível crítica, ao enunciá-la como discurso direto fictivo e ao contra-argumentá-la, de volta ao seu centro dêitico, em seguida. Já no que diz respeito ao uso do fenômeno em um evento explanativo, observamos inúmeras instâncias, tal como:

176 trabalho (.)tanto que às vezes eu faço uma pergunta, e ela já
 177 acabou de falar porque- “onde a senhora trabalha mesmo” “ué meu
 178 senhor acabei de falar que eu trabalho na serralheria” então tem

Nos trechos em amarelo, a docente, por meio do discurso direto fictivo, insere uma situação problema: um médico desatento refaz uma pergunta ao seu paciente, que revela certa irritação. Dessa maneira, esse momento explicativo cria uma cena contrafactual, porém prototípica enquanto evento de

atendimento. Essa estratégia é utilizada para explicar e enfatizar que o médico deve permanecer atento durante o relato de seu paciente.

Nesse sentido, conseguimos vislumbrar um padrão de uso do discurso direto fictivo. Ao que parece, a professora o utiliza com dois intuitos: dar bons exemplos de atendimento e para inserir maus exemplos, como forma de alerta. Por isso, ela cria situações hipotéticas de atendimento, tal como o excerto anterior demonstra, que podem se apresentar como uma instância de boa abordagem ou entrevista, ou como uma representação ruim do que seria uma consulta.

Por vezes, o discurso direto fictivo manifesta-se como a solução para algum tipo de impasse em relação a uma forma de atender. Um exemplo disso é como a docente explicita que alguns pacientes preferem ser tratados pelos seus nomes e não por termos como “mãezinha” ou “vovozinho”. Para deixar isso claro, ela enuncia os discursos diretos fictivos “Seu João”, “Dona Maria” como se fossem vocativos genuínos. Desse modo, a Interação Fictiva se apresenta como uma resposta e em outros momentos como um problema ou uma crítica, assim como apontado no mesmo excerto citado nesse parágrafo, pois ao enunciar os termos “mãezinha” e “vovozinho”, a docente o faz em forma de discurso direto.

Uma observação importante acerca não apenas do discurso direto fictivo, como também dos dêiticos genéricos, é o viés lúdico com que são empregados. No decorrer de boa parte do *corpus*, a docente utiliza esses recursos a fim de criar situações imaginárias de atendimento, alterando a perspectiva de acordo com a cena elaborada. Por isso, notamos a semelhança do uso da Interação Fictiva no gênero aula com as fábulas e com as parábolas, que são gêneros que apresentam sempre uma lição ao final. As parábolas, em específico, têm a função de ensinar, assim como se apresenta a Bíblia. Dessa forma, é possível traçar um paralelo entre o aspecto lúdico e de ensinamento presentes no gênero parábola e na Interação Fictiva, uma vez que ambas foram introduzidas como uma forma mais acessível de explicação.

A julgar pelas discussões desenvolvidas no decorrer dos capítulos de análise pontual e global, notamos que os exemplares mais emblemáticos do fenômeno (o padrão pergunta-resposta, as perguntas fictivas, as dêixis fictivas e o discurso direto fictivo) seriam instrumentos relevantes e de grande apoio

para o letramento dos futuros médicos.

Isso se deve ao fato de considerarmos que o letramento envolve questões não apenas relacionadas à prática de escrita ou de leitura, mas também, como nos articulamos diante uma situação de interação. Dessa maneira, a IF e os dêiticos genéricos seriam atuantes dentro desse processo, dado que o discurso da professora contempla o fenômeno de maneira extremamente produtiva. As explicações ou argumentações promovidas pela docente têm o intuito de contribuir para o processo de letramento dos estudantes no gênero atendimento, de modo que o fenômeno se encontra presente, por exemplo, no letramento da forma de cumprimentar o paciente, ou de como chamá-lo, ou ainda na maneira que o futuro profissional deve se portar diante de um relato do paciente, entre outros.

Nesse sentido, a IF e os dêiticos genéricos são potencialmente importantes, como recursos lúdicos e envolventes, no auxílio ao letramento dos futuros médicos (e muito possivelmente de outros estudantes), no que diz respeito à humanização e ao acolhimento. Isso certamente corrobora o que se defende como hipótese inicial: a de que a IF é uma ferramenta facilitadora do ensino, como uma interessante estratégia que apela para o *Frame* de Conversação no sentido de aproveitar o que ele tem de mais pervasivo e entrenchado nos sujeitos cognitivos em interação, que é a própria conversação cotidiana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo brevemente versa sobre o avanço teórico proporcionado por esta investigação no que diz respeito ao fenômeno da interação fictiva e da ficitividade de forma geral. Além disso, discutimos a comprovação das hipóteses iniciais e da importância de se permitir que o *corpus* guie a pesquisa, o que enriquece a investigação empiricamente e proporciona o reconhecimento de outros padrões fictivos, tais como as dêixis genéricas.

Nossos questionamentos iniciais surgiram a partir dos estudos de Pascual (2014) que, além de introduzir o termo interação fictiva, faz uma ampla análise do fenômeno, presente nas mais diversas línguas. Na busca de exemplares de instanciação das IFs, a autora identifica padrões lexicais, sentenciais e discursivos, no entanto, essa investigação não contempla alguns dos exemplares encontrados neste trabalho. Um deles são as dêixis fictivas, ou genéricas. Essas ocorrências são abundantes em todo o *corpus*,

especialmente as de primeira pessoa do singular que revelam o caráter intersubjetivo do fenômeno ao serem inseridas no contexto explanativo da fala da professora. Nessa perspectiva, a docente se coloca fictivamente como agente da situação que ela mesma exemplifica, com o objetivo de chamar a atenção dos alunos e isso, ao mesmo tempo, estimula a sensação de proximidade dos estudantes em relação ao que estava sendo explicado.

Dessa forma, percebemos que o fenômeno da interação fictiva não estaria limitado às classificações propostas por Pascual (2014), uma vez que a IF se apresenta das mais distintas maneiras e com os mais diversos fins pragmáticos. No caso deste trabalho, buscamos comprovar se a IF estaria presente nos eventos explanativos e, percebemos sua alta produtividade na fala da professora nos contextos de explanação e argumentação. Dessa maneira, o fenômeno parece ter papel fundamental no letramento discente, tendo em vista que a IF se mostra como um instrumento facilitador da explicação, tornando os conteúdos disciplinares mais acessíveis. Isso decorreria em virtude da natureza de seu formato, dado que o *frame* de conversação é, talvez, o modelo de comunicação mais básico e entrincheirado com o qual lidamos.

Acerca da abordagem metodológica utilizada, buscamos demonstrar que o grande protagonista deste trabalho é o *corpus* e sua análise. Isso justifica a extensão do capítulo dedicado aos aspectos analíticos, pois nosso objetivo era explorar ao máximo as possibilidades do fenômeno e permitir que o *corpus* ditasse, de modo mais proeminente, os rumos do trabalho, para que ele não funcionasse como um mero recurso para ilustrar um fenômeno previamente detectado e para comprovar hipóteses. Dessa forma, optamos por uma proposta qualitativa, em que destacamos as nuances de cada exemplar e o seu papel dentro da situação comunicativa. Essa visão analítica possibilitou que encontrássemos alguns padrões formais e funções pragmáticas caras ao contexto interacional de uma aula, o que culminou na comprovação das hipóteses iniciais e no postulado de algumas ponderações.

Nesse sentido, as postulações que foram surgindo giraram em torno da relevância de cada achado para o discurso de sala de aula e seu papel nos

contextos comunicativos. Dentre as ocorrências mais proeminentes, observamos as abundantes dêixis fictivas, que estavam presentes majoritariamente no discurso explanativo e que proporcionaram explicações mais elucidativas por parte da professora, visto que mais intersubjetivas. Notamos que quanto menos inclusivas são as estruturas dêiticas, mais intersubjetivas elas se tornam quando seus usos são fictivos. A locução pronominal “a gente”, por exemplo, revela-se semanticamente muito mais inclusiva que o pronome pessoal “eu”, porém o pronome de primeira pessoa pode ser mais intersubjetivo que a locução, dado seu caráter altamente projetivo nos planos discursivo e interacional. Isso acarreta a numerosa presença da expressão “eu” na maior parte dos eventos de explicação, o que endossa a hipótese de a dêixis fictiva de primeira pessoa contribuir para promover mais atenção, por parte dos estudantes, ao conteúdo da aula. Em contrapartida, a locução “a gente” se mostramos mais frequente em situações de retomada do tópico discursivo, momento que não exigetanto rigor atencional quanto no da primeira explicação.

Dessa forma, a dêixis fictiva teria um papel fundamental na construção da teia interacional, especialmente no que diz respeito à manutenção do foco atencional dos alunos, visto que o fenômeno é utilizado nas retomadas e nas explicações.

Deparamos-nos também com o discurso direto fictivo, que também lida com o jogo de perspectivas existente no fenômeno, aproximando o gênero aula do gênero teatro, dada a simulação de mudança de ponto de vista e a criação de sujeitos fictivos dentro da cena, assim como ocorre no exemplo em que a professora simula a reação de um profissional de saúde que teria nojo do ferimento de seu paciente.

Nesse sentido, essa abordagem lúdica da docente chama a atenção dos alunos de uma forma muito semelhante as das peças teatrais, como se eles fossem expectadores de um espetáculo teatral que observam as reações dos personagens inventados pela professora. Apesar desse viés lúdico, a função do gênero aula continua sendo a mesma, que é ensinar os estudantes os procedimentos de uma consulta. O que varia é o objetivo do gênero: no caso

da aula, o objetivo explícito é ensino/aprendizagem; o do teatro, entretenimento e apreciação estética.

Outro evento comunicativo do qual o discurso direto fictivo participa é o argumentativo. Desse modo, essa estratégia é aplicada toda vez que a professora prevê uma crítica em relação à sua fala e, como forma de contra-argumentar, ela introduz uma instância de IF.

Acerca das perguntas fictivas, constata-se que elas não necessariamente são respondidas pelos interlocutores, levando-se em conta que, canonicamente, não têm o objetivo de buscar informação, mas de funcionar como comentário. No entanto, essa expectativa é contrariada em um dos exemplos analisados, no qual o aluno André responde ao questionamento fictivo da professora, o que demonstra que o estudante mais propenso à participação em sala de aula encararia factivamente o enunciado interrogativo fictivo. Isso tendo em vista que as perguntas em geral são capazes de ativar a curiosidade de seus interlocutores. Assim, também notamos que a resposta do aluno André engloba as respostas implícitas que os enunciados interrogativos apresentam, o que revela a eficácia da interação fictiva como instrumento de letramento. Desse modo, percebemos que a IF pode sim ser uma estratégia de grande acessibilidade aos conteúdos programáticos do gênero aula, pois estimula a reflexão dos alunos acerca do tópico discursivo e atua na manutenção atencional durante a explicação.

Acerca do padrão fictivo de pergunta-resposta, reconhecemos a sua importância como organizador discursivo e introdutor de tópico, visto que, em boa parte de suas aparições, é inserido com esse propósito. Ademais, esse padrão, por vezes, apresenta os dêiticos fictivos de pessoa, endossando a natureza projetiva do fenômeno, com alto grau de entrenchamento cognitivo, por conta do *frame* de conversação.

Como foi possível perceber, a IF aparece de inúmeras formas ao longo do *corpus* e com as mais diversas funções, o que pode indiciara sua produtividade em outros contextos e, talvez, com outras funções. Ainda existem diferentes situações de interação ainda não exploradas, em que talvez se possam encontrar outras formas e funções do fenômeno. Nessa perspectiva,

esperamos que este trabalho possa contribuir com o desenvolvimento de novos estudos em fictividade e interação fictiva, de modo que uma gama de dados maior seja analisada e que mais padrões de uso do fenômeno possam ser identificados, acrescentando assim ainda mais substância ao arcabouço teórico já estabelecido ao longo desses anos.

6. REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso, in____. Estética da criação verbal. São Paulo : Martins Fontes, 1992.
- BRANDT, L.; PASCUAL, E. *“Say hello to this ad”: the persuasive rhetoric of Fictive Interaction in Marketing*. In: PASCUAL, E.; SANDLER, S.(Org.). *The Conversation Frame: Forms and Functions of Fictive Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2016.Cap.15
- BRANDT, L. Subjectivity in the act of representing: the case for subjective motion and change. *Phenomenology and The Cognitive Sciences*, v. 8, 2009, p. 573 – 601.
- CADILHE, Alexandre José. *ANATOMIAS DA APRENDIZAGEM: A expertise em comunicação na formação médica a partir da fala-em-interação*. 2013. 195 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- CAMERON, L. *Metaphor in educational discourse*. London: Continuum, 2003a.
- CESAR, Ana Cristina. *Poética*. São Paulo : Companhia das Letras, 2013.
- COSTA, Simone Muller. *Práticas discursivo-interacionais de “não-resposta”: evadir-se ou não da pergunta em contextos institucionais*. 2010. 173 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-

Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

CUNHA, C. Gramática do português contemporâneo. (Org): Cilene da Cunha Pereira. L &PM Pocket. 2013.

DEZOTTI, L. C. *Donato, Arte menor*. In: Letras Clássicas. São Paulo: FFLCH/USP, 1997.

_____. *Arte menor e Arte maior de Donato: tradução, anotação e estudo introdutório*. 186p. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas) Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Disponível

em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8143/tde22092011161749/publico/2011_LucasConsolinDezotti.pdf> Acesso em: 07 de agosto de 2017.

DORNELAS, A. B; PASCUAL, E. *Echolalia as Communicative Strategy: Fictive Interaction in the speech of children with autism*. In: PASCUAL, E.; SANDLER, S. (Org). *The Conversation Frame: Forms and Functions of Fictive Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2016. Cap.17.

Fauconnier, G. & M. Turner. *Blending as a central process of grammar*. In A. Goldberg (ed). *Conceptual Structure, Discourse and Language*. Stanford: CSLI, 1996.

FAUCONNIER, G. *Mappings in thought and language*. New York: Cambridge University Press, 1997.

FAUCONNIER, G; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.

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

FERRARI, L.; FONTES, V. *Dêixis e mesclagem: a expressão pronominalizada "a gente" como categoria radial*. *Revista Linguística*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 6, número 2, dezembro de 2010.

GOATLY, A. *Conflicting metaphors in the Hong Kong SAR educational reform proposals*. *Metaphor and Symbol*, 17 (4), 263–294, 2002.

GOFFMAN, Erving. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Tradução Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.

HAMILTON, M. *Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning*, in Harrison, R. R.F; HANSON, A & CLARKE, J. (orgs) *Supporting Lifelong Learning, Volume 1 : Perspectives on Learning*. Routledge: Open University Press, 2002.

- KLEIMAN, A. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. Metáforas da vida cotidiana. Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado das Letras, 1980.
- LANGACKER, R.. Subjectification. In: *Cognitive Linguistics* 1-1 ,5-38, 1990.
- LANGACKER, R. Virtual Reality. *Studies in the Linguistic Sciences*, v.29, n.2, p. 77-103, 1999.
- LANGACKER, R. *Cognitive Grammar*. New York: Oxford University Press, 2008.
- LEVINSON, S. C. 1983. Dêixis. In: _____. *Pragmática*. (Trad. Luís Carlos Borges e Aníbal Mari). São Paulo: Martins Fontes, (p. 65-120), 2007.
- LITTLEMORE, J. Conceptual metaphor as a vehicle for promoting critical thinking skills amongst international students. In L. Sheldon (Ed.), *Directions for the future: Directions in English for academic purposes* (pp. 43–50). Oxford: Peter Lang, 2004.
- LOW, G. Metaphor and education. In R. Gibbs (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (p. 212-231). New York: Cambridge University Press, 2008.
- MARMARIDOU, Sophia. On Deixis. In *Pragmatic meaning and cognition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin, 2000.
- MCENERY, T.; HARDIE, A. *Corpus linguistic: method, theory and practice*. In: _____. *Corpus-based versus corpus-driven linguistics*. New York: Cambridge University Press, 2012.
- PASCUAL, E. *Imaginary Dialogues: Conceptual Blending and Fictive Interaction in Criminal Courts*. Utrecht: LOT, 2002.
- PASCUAL, E. 2006a. *Questions in legal monologues: Fictive interaction as argumentative strategy in a murder trial*. *Text & Talk* 26(3): 383–402.
- PASCUAL, E. 2006b. *Fictive interaction within the sentence: A communicative type of fictivity in grammar*. *Cognitive Linguistics* 17(2): 245–267.
- PASCUAL, E. *Fictive Interaction: The Conversation Frame in Thought, Language, and Discourse*. John Benjamins Publishing company, 2014.
- Peräkylä , A & Vehviläinen , S 2003 , ' Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge ' *Discourse & Society* , vol. 14 , no. 6 , pp. 727-750 .
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. In: *Language* (50), 1974, p.696-735.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.A.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. In *Veredas: Revista de Estudos Lingüísticos*, v.7, n.12, p.11-73, jan./dez. de 2003.

SANDLER, S.; PASCUAL, E. *The Conversation Frame: Forms and Functions of Fictive Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2016.

SANTOS, M. A. *A transferência na clínica psicanalítica: a abordagem freudiana*, 1994.

SULLIVAN, K.; PASCUAL, E. *Silent abstractions versus "Look at me" drawings: corpus evidence that artworks' subject matter affects their Fictive Speech*. In: PASCUAL, E.; SANDLER, S.(Org.). *The Conversation Frame: Forms and Functions of Fictive Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2016. Cap.5.

RICH, S. Problems of understanding in cross-cultural learning conversations and a way forward. In C. Lee & W. Littlewood (Eds.), *Culture, communication and language pedagogy* (pp.65–73). Hong Kong: Hong Kong Baptist University, 2002.

ROCHA, L. F. M. Autocitação fictiva como escaneamento mental: mover-se conceitualmente sem se deslocar. *Revista da ABRALIN*, v. 11, 2013, p. 113-143.

ROCHA, L. F. M. Autocitação fictiva em português europeu e brasileiro. *Revista Alfa: São Paulo*, p. 63-92, 2014.

ROCHA, L.F.M. *Interação Fictiva em corpus de fala espontânea: cognição, discurso e empiria*. Pesquisa de Pós-Doutorado, Belo Horizonte: UFMG, 2018.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

TALMY, L. Fictive motion in language and "ception". In: TALMY, L. *Toward a cognitive semantics*. Vol. 1. Massachusetts: The MIT Press, 2000.

Tognini-Bonelli, E. *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamins. 2001.

TURNER, M. *The literary mind*. New York, Oxford: Oxford University Press, 1996.

TRAUGOTT, E. C; DASHER, R. B. *Regularity in Semantic Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

ANEXO A

Transcrição do *corpus* utilizado

LH-ENC1-GRU2-25/09/2009

0:07:21

001 **Ilma:** então de tudo isso que vocês falaram a gente coloca o
002 seguinte o nosso objetivo além de despertar isso em vocês no
003 fundo no fundo a gente coloca a importância da humanização (.)
004 principalmente na relação com o paciente "ah é o óbvio" não sei,
005 não sei se é isso que a gente vê hoje tá e essa humanização

006 muitas vezes começa- claro óbvio começa onde? no contato, no
007 primeiro contato com ele, (.) ou então lá no posto ou e: também
008 na primeira entrevista que a gente faz com o paciente (.) é o
009 momento crucial, vamos dizer onde a gente pode passar tudo isso
010 que a gente ouviu a respeito de humanidade carinho não sei o que
011 (.) essa hora é muito séria essa entrevista ou no posto ou no
012 meu consultório onde eu vou passar isso pro paciente então é
013 sobre isso os nossos objetivos são é primeiro a gente discutir
014 será que tem algum aspecto que envolve essa primeira
015 entrevista? será que tem algumas coisas que eu devo levar em
016 consideração enquanto entrevistador enquanto médico? "ah eu
017 recebo muito bem na casa se eu receber vou fazer isso lá no
018 consultório" será que é só isso? será que eu tenho que (.)
019 refletir sobre algum aspecto? melhorar alguma coisa

020 **André:** acho que antes de tudo é se colocar na posição colocar a
021 do paciente né? também além de=

022 **Ilma:** =pra que possa [entendê-lo melhor mas isso é fácil?]

023 **André:** [entender muitas coisas que ele]

024 **Participantes:** não

025 **Ilma:** na primeira vez que eu vou encontrar o seu joaquim (2.1)
026 um senhor agressivo>olha a minha cara<já vou assim né ta
027 afastando o seu Joaquim

028 **Ana:** até porque o médico hoje em dia não tem muito tempo também,
030 você por exemplo trabalha num hospital público onde você atende
031 milhares de pessoas por dia não= tem como você também (.) [é
032 muito difícil também]

033 **Ilma:** [como é que eu vou fazer né]
034 será que eu posso dar qualidade a essa entrevista essa consulta
035 de dez minutos? e se eu disser que consegue também?

036 **Anderson:** eu acho que ouvindo é um ponto primordial, se você
037 consegue ouvir o que a pessoa fala já é um começo=

038 **Ilma:** =afinal de contas você está lá pra (isso)

039 **Anderson:** na verdade muitas vezes até- uma colega hoje
040 relatou quando a gente tava estudando que ela foi ao médico e o
041 médico tava no laptop dele lá e nem ouviu ou levantou
042 a cabeça pra olhar então acho que esse é um começo você ouvir a
043 pessoa e fazer a pessoa entender que você tá ouvindo ela,
044 eu acho que é um passo

045 **Ilma:** só acrescentando ao que você falou esse negócio do laptop
046 gente, acho que é a pior coisa ultimamente, e pior que a cadeira
047 do médico, agora já é aquela cadeira de computador (.) sabe
048 como, que vira assim então ele vai pro laptop - eu já fui
049 (em vários assim) vai pro laptop volta pra você
050 ah vai pro laptop assim, você falou um negócio muito
051 sério

052 **Amanda:** eu acho que a gente ainda tem consciência disso mas,
053 fico pensando nas pessoas que não têm um nível tão de educação
054 como o nosso que vê o médico como um apoio entendeu
055 (.) então:: a pessoa fica assim, fica perdida assim::

056 **Ilma:** uHum

057 **Amanda:** eu acho que:: nesse encontro

058 **Marcelo:** tem muita gente que vai lá no médico esperando assim
059 uma receita, que se o médico for tão assim que não dá uma

060 receita conversa, você acha estranho também hoje em dia foi mais
 061 **Ilma:** é aquelas ideias que a gente tem antecipadas, o médico que
 062 não tá dando receita não é um bom médico, será que é isso?né, e
 063 muitos acham que mais que um carinho assim "ele é excelente
 064 muito bom" principalmente aquelas senhoras né, quando vai
 065 recomendar, como pode ter certeza se aquela senhorinha falou
 066 para ela é "excele..". Como é o teu nome?

067 **Alex:** Alex

068 **Ilma:**"doutor Alex é ótimo" esse ótimo às vezes não tem nem a
 069 questão técnica. tem muito mais o aconchego que ele deu, a
 070 atenção para ela né, ela já sai assim aquela recomendação né, de
 071 sala de espera "ele é excelente", "muito bom esse médico", esse
 072 muito bom quase sempre tá ligado a esse outro lado(.)Bom, e a
 073 gente como é que fica nisso tudo? é um desafio (.) né às vezes a
 074 gente sabe que "ah não tem problema eu vou chegar e::" é claro
 075 que o objetivo nosso aqui, a gente vai discutir esses aspectos,
 076 mas levando em conta características de cada um (.)né "ah não
 077 vamos fazer um monte de robozinho aqui igual "não é isso, não,
 078 tem uns que são mais expansivos, outros são mais tímidos, mas
 079 dentro disso a gente pode sim ter uma qualidade na entrevista
 080 hoje a gente vai trabalhar o primeiro momento, aquele momento
 081 que acolhe, que o paciente chega, que eu pergunto pra ele o quê
 082 que tá acontecendo, ele apresenta uma:: uma ficha, parou aí, por
 083 que? mais dois encontros a gente vai dá prosseguimento, tá (.)a
 084 essa coisa toda e também a gente vai ver um pouquinho do que a
 085 gente chama de discutir a linguagem não verbal (.) que tá
 086 presente desde que ele bate na porta e aí também a gente vai
 087 ver, tá bom?

0:12:02

((instrutora faz sorteio dos papéis de paciente e médico entre os estudantes, e orienta a atividade de simulação espontânea de uma consulta simples))

((início da simulação A: 0:17:27))

((início da simulação B: 0:21:10))

((início da simulação C: 0:23:00))

((0:27:00: orientação da instrutora))

088 **Ilma:** primeiro ele fala ((Ilma faz referência ao enunciado
 089 exposto no flipshart)) (.) que uma coisa que tem que ser
 090 observada é o acolhimento inicial aí ele fala cordialidade
 091 respeito, quê que é isso? quê que ele quer dizer com isso na
 092 entrevista? Primeiro momento é importante pra dar qualidade a
 093 entrevista

094 **Pedro:** dá um sorriso pro paciente

095 **Ilma:** um sorriso, que mais?

096 **Pedro:** um bom dia

097 **Ilma:** um bom dia, e aí cada um já tá falando "ai meu Jesus, eu
 098 não fiz isso", um bom dia cumprimentar né, que mais? pra essa
 099 coisa do respeito o ideal seria o que? o paciente bateu e como é
 100 que eu faço?

101 **Ana:** Você vai abrir a porta para ele

102 **Ilma:** vou abrir a porta pra ele, eu preciso me levantar?

103 **Amanda:** precisa

104 **Ilma:** seria o ideal a gente viu ali teve gente (4.2) né, depois

105 a gente vai ver, tá- então isso é uma questão de respeito, de
 106 cordialidade, é como receber uma visita na minha casa (.) ta,
 107 então eu levanto, eu falo um bom dia e outra coisa
 108 importantíssima em relação a esse respeito ao paciente aí
 109 (.)Como é que é o mute? é aqui no meio, né? não, não é isso
 110 **Participantes:** não
 111 **Ilma:** é aqui embaixo
 112 **Participantes:** não
 113 **Ilma:** Gente me ajuda aqui, que que é o mute aqui?(.) ah, já
 114 achei, pronto, então uma coisa importante nessa:: nessa hora que
 115 ele tá- que eu to recebendo essa visita, outra coisa que diz é::
 116 em relação a respeito com o paciente vamos ver(.), eu acolho eu
 117 dou um sorriso eu levanto(.) °perguntar o nome do paciente°ta,
 118 ah mesmo que não seja a primeira- a primeira, se não for a
 119 primeira vez, claro que você já sabe, mas na primeira vez, se
 120 você tem um nome você já pode se dirigir a ele ou "seu João" ,
 121 "seu Manuel" né, "prazer", se você não tem ainda a ficha e tá
 122 chegando com a ficha, o ideal é pedir (.)por que? você vai dá
 123 uma característica é:: uma singularidade ali, você vai
 124 personalizar a entrevista (.)certo?então é imprescindível que
 125 que eu pergunte o nome, eu vou lidar com ele algum momento e
 126 também outra coisa que muita gente esquece (1.2) falar o meu
 127 nome (comentários incompreensíveis dos alunos)"ah é óbvio você
 128 diz se eu vou no médico ele sabe o meu nome", em ambulatório em
 129 posto de saúde eles vão no médico e num sabe nem o nome do
 130 paciente não (.) né, então não custa nada, chegou, é minha
 131 apresentação, eu se "ô dona" "como é que é seu nome" "dona
 132 fulana eu sou João sou Pedro, tá então é o momento"-
 133 olha só porque que eu to colocando isso, a gente personaliza
 134 aproxima um pouco mais, dá mais clareza, tem outra coisa a
 135 gente evita "oh rapaz garoto"não é assim?ocara fica uma arara
 136 acha que é um jovem "o:: rapaz, o:: garoto" ou então o:: oi?
 137 (comentários incompreensíveis dos alunos)ela tá gestante vamos
 138 dizer assim "o:: mãezinha? eu recebi uma mãezinha" (.) aí chega
 139 o: aquele senhor velhinho "oi vovozinho,(comentários
 140 incompreensíveis dos alunos) por que o senhor veio aqui?" (.)não
 141 é?então a gente pode muitas vezes usar esses apelidos,esses se
 142 referir ao paciente assim gente? nem sempre ele gosta não,
 143 principalmente em hospital, eu já trabalhei muito tempo lá,
 144 acontecia muito isso infelizmente os profissionais chegavam com
 145 uma maneira de agradar chegavam "oi vovozinho e aí já tomou o
 146 remédio?"(.) alguns até gostam, mas a maioria prefere"oi seu
 147 joão você já tomou o remédio hoje?","oh dona maria" elas
 148 preferem dessa forma, tá e a mãe também é-infelizmente eu fazia
 149 muito isso, eu trabalhava com as gestantes "oi mãezinha" é
 150 claro, ela é mãezinha tudo bem, mas não sei se agradava muito,
 151 não e muitas vezes a gente usa no diminutivo também, aí aquilo
 152 pode passar uma,hã sabe dá uma conotação esquisita tá, então
 153 "minha belezinha, minha queridinha" aí começa a colocar apelido
 154 então respeita aquela coisa simples objetiva,eu cumprimenteita,
 155 eu acolhi,outra coisa que a gente tava falando lá no início
 156 qualidade de tempo, eu posso atender em dez minutos acho que foi
 157 você que colocou mas não mostrar pressa (.) "sim senhora pois

158 não que que é ah, tá , sei, hã" (1.2) como eu posso atender tá,
159 sendo objetiva com a paciente, então vamo lá, ter uma atitude
160 que não demonstre pressa, e isso me dá qualidade também então
161 nessa:: nessa entrevista com o paciente é uma coisa vamos dizer
162 assim é um aspecto que eu tenho que observar, isso interfere
163 isso é uma falta de respeito, outra coisa nível de atenção ele
164 chega °ele vai contar uma história, gente° ele trouxe uma
165 história pra contar e ele escolheu você pra passar essa
166 história, então olhem a importância disso aqui (.)da escuta
167 que:: que é uma escuta atenta? (2.1) a óbvia? é como ele tá
168 fazendo agora comigo de repente, tá olhando, tá acompanhando,
169 ele tá oh com contato visual, ele tá né, acompanhando a minha
170 história, é uma escuta atenta tá, eu muitas vezes posso escutar
171 e o que me interessa sabe aquela coisa?a pessoa começa a falar
172 aí falou aquele negócio do estômago aí falou naquele negócio do
173 estômago "ah sei o estômago", depois ela fala uma outra coisa de
174 trabalho (.)tanto que às vezes eu faço uma pergunta, e ela já
175 acabou de falar porque- "onde a senhora trabalha mesmo" "ué meu
176 senhor acabei de falar que eu trabalho na serralheria" então tem
177 que ter uma escuta atenta, eu sei que muitas vezes aqui quando o
178 paciente começa a falar ele pode cair na prolixidade, mas isso
179 aí depois a gente vai trabalhar mais tarde prolixidade é aquela
180 né fa:::la>minha mãe<falando(sons ininteligíveis)e vai e volta(.)
181 bom mas de qualquer forma eu tenho que ter escuta, eu tenho que
182 perceber o quê que ele tá colocando, tá?ouvir, e o contato
183 acompanhando ele, o contato visual não ah, sei, é porque como
184 vocês mesmo disseram que a gente que fica ali no laptop, cadê o
185 contato visual?, ele pode até estar escutando, mas o paciente
186 quando ele chega ele precisa de alguém que tá olhando pra ele,
187 observando acompanhando a história, não é também assim
188 ((gesticula, encarando fixamente um dos estudantes)) né,
189 encarou o paciente vai ficar apavorado ou esse médico- "o quê
190 que tá acontecendo eu to com alguma cara de:: de morto já"
191 **Alex:** técnicas de linguagem corporal, seria
192 **Ilma:** isso, a gente vai chegar lá também né, então eu to na
193 escuta dele, to ouvindo- agora também sem exagero, nada
194 exagerado né,to assim ele já tá "jesus to branco to verde, né o
195 médico tá vendo alguma coisa" (.)então outra coisa calor
196 humano,isso aqui tá muito próximo, não adotar um papel distante
197 muitos acham o que "ah eu não tenho que me meter, eu tenho que
198 ser neutro então eu tenho que ser frio", não é a mesma coisa,
199 ser neutro não é ser frio com o paciente mas calor humano pelo
200 menos,eu tenho que ter empatia alguns de vocês já falou isso
201 perceber o que- que o paciente ta-tá trazendo pra mim em termos
202 de preocupação, perceber que °aquele paciente na minha frente°
203 isso é calor humano (.) ele tá <envergonhado>, ele tá muito
204 ansioso, por que?eu me coloquei no lugar- eu to,to entendendo,
205 eu fiz um acolhimento (.) agora tem gente que nem percebe e isso
206 atrapalha a minha entrevista e às vezes eu posso ir seguindo num
207 ritmo de entrevista e aquele paciente não tá respondendo, por
208 que ele ta muito apavorado, ele tá deprimido, então né,
209 dedicação calor humano em relação ao paciente afetuoso carinhoso
210 com o paciente né<oi meu amorzinho oh sabe o que> não é assim

211 também, sem exagero né, se não ele vai pensar que ele quer você
 212 sei lá>(que você quer alguma coisa)>mas uma afetuosidade na hora
 213 do exame gente (.) "aonde é que tá doendo mesmo, então vamo lá,
 214 não sei o que", não é tum e pum tchumtum- na questão da dor "ah
 215 dói muito?"ser afetuoso em relação a isso, "ah to muito, sei lá,
 216 chateada com um sofrimento muito grande, a minha filha sei lá
 217 perdeu o neném" então eu posso ser afetuosa em relação a essas
 218 coisas, afetiva né olhando "poxa vida" compreendendo tá,
 219 compreender- - "na né nada disso não" já viram isso? "não?
 220 imagina" então afetuosidadecalor humano, tudo isso aqui essa
 221 fichinha vai e o texto vai pra vocês no final ta(.) Tô é
 222 correndo muito?

223 **Participantes:** não

224 **Ilma:** (o barulho de manipulação de papel indica que a professora
 225 está mexendo na flipchart)ta, aqui mais um pedacinho, essa parte
 226 que alguém já falou(.) isso também vai tem que levar em conta na
 227 hora da entrevista, os movimentos e gestos (.) tudo isso vai
 228 expressar vai passar alguma coisa para o paciente ((a instrutora
 229 simula olha de reprovação, nojo)) " como é que é? Que que ce
 230 falou?ferida?"

231 **Participantes:** @@@

232 **Ilma:** Como é que é teu nome?

233 **Mauro:** Mauro

234 **Ilma:**Mauro°tá aberta ainda?°

235 **Pedro:** ainda faz aquela cara de nojo né?

236 **Ilma:** °o senhor falou tá aberta, há?°

237 **Pedro:** o problema não é ver porque geralmente a ferida quando tá
 238 infectada fede muito

239 **Ilma:** é também né, ou então alguma outra coisa que você já vê
 240 aquela a expressão facial ou então com o contato visual que a
 241 gente tá falando né, o contato assim (.) né: temporário-
 242 temporário não, vai e volta, não precisa ser uma coisa "ai meu
 243 deusdo céu como é que eu to?"e a postura corporal
 244 também((instrutora imita o gesto simulado pelos estudantes na
 245 filmagem anterior))"Michael jackson cara, legal"opa né, depois a
 246 gente vai ver ou então assim também a <postura> ((instrutora faz
 247 gestos indicando preguiça)"não brinca é mesmo, ai ah tá sei"olha
 248 gente pelo amor de deus né,ou até uma postura assim que a gente
 249 "ah sim tá há a senhora tá falando?"meu corpo tá falando muito
 250 mais então são aspectos- é claro que o médico ele vai entender o
 251 que? que tudo isso influencia ele também, não precisa ser um
 252 robzinho "não, agora eu não posso fazer isso tenho que ficar
 253 assim"não é? cada um vai se adaptar, mas saber que qualquer
 254 coisa tá passando pro méd- pro paciente, o vocabulário que ele
 255 usa, não aquele medicanês que a gente sai e não entendeu nada
 256 (.) tá tem que adequar o vocabulário,o<timbre de voz a modulação
 257 de voz> como eu falei com o outro grupo eu tenho uma altura
 258 muito grande eu falo muito alto,altura muito grande que coisa
 259 feia, mas tudo bem, eu falo muito alto, ai isso também pode
 260 irritar o paciente, eu tenho quase que fazer um exercício comigo
 261 quando eu to conversando com o paciente falar mais devagar e num
 262 tom de voz melhor tá, quando eu atendo alguém tá e isso também a
 263 gente tem que- porque tem outras pessoas que falam °assim<de um

264 jeito>° dela, mas ela tem que tornar né, ela tem também que
 265 ficar ciente de que muitas vezes esse tom de voz dela pode
 266 deixar o paciente <disperso> ele não vai <entender>ela tem
 267 também que ficar ciente que muitas vezes esse tom de voz dela
 268 pode deixar o paciente <disperso> ele não vai <entender>daqui a
 269 pouco ele dorme, né?cenário (.) isso tem alguma coisa a ver com
 270 o consultório? como assim? (.) não precisa ser um retrato do
 271 michael jackson, cismeí agora com o Michael Jackson
 272 **Participantes:** @@@
 273 **Alex:** pro paciente também, pro- se sentir mais num ambiente não
 274 tão agressivo assim,né
 275 **Ilma:** exato, muitas vezes as coisas do cenário agridem né,
 276 coisas muito pesadas sei lá um jacaré, uns
 277 **Alex:**exatamente
 278 (falas sobrepostas e ininteligíveis dos participantes)
 279 **Ilma:** é mas às vezes o exagero de livros eu to falando assim
 280 efeitos de decoração tá (.) aí eu não coloquei o exagero, mas
 281 muitas vezes assim você tem tanto livro ali na frente, o médico
 282 tá ali atrás (2.1)(fala incompreensível de dois participantes)
 283 você não vê nem o médico né, efeitos de decoração uma decoração
 284 mais agressiva alguma coisa assim aquele monte né de:: de
 285 diploma, ótimo mas tem uns que exagera né, não tem mas assim dá
 286 a volta
 287 **Mauro:** tem um que é a parede inteira toda a parede do cara
 288 **Participantes:** @@@
 289 **Ilma:** exatamente isso na sua relação você vai querer contar
 290 quantos tem né, aí pronto já acabou, você nem está prestando
 291 atenção no médico no que você levou, e os ruídos entrou
 292 enfermeira entrou secretária saiu, entrou não sei quem e voltou
 293 ta hoje é o celular não é nem o telefone né, queos ruídos no
 294 sentido assim de interromper tá e algumas outras coisas >"tá um
 295 momentinho não sei o que, eu quero ver um negócio aqui que eu
 296 não vi na outra consulta"< e por aí vai, então a gente falou
 297 rapidinho por que nós vamos voltar e olhar agora e eu vou
 298 parando pra vocês poderem (.)pra gente poder analisar isso aqui
 299 **Patrick:** e muita paciência também né?
 300 **Ilma:** com certeza a paciência vai estar na sua postura né na
 301 ausência de pressa que é de alguma forma é a paciência, o
 302 acolhimento né que você tem que ter
 303 **Patrick:** eu digo isso por que eu tive um o meu avô no ano
 304 passado ficou internado, hospitalizado quase um ano com AVC
 305 esquêmico e eu morei no hospital e escutava mu: várias história
 306 de: tipo tinha uma menina com anorexia, linda mas ela não
 307 aceitava que nenhuma enfermeira um pouquinho mais gorda entrasse
 308 (.) na:: salinha dela ela já "°sai essa gorda daqui°"
 309 **Ilma:** gente o negócio era brabo
 310 **Patrick:** era no santa cruz, em niteroi e também a enfermeira
 311 também com racismo e trocar fralda e-
 312 **Ilma:** o paciente em relação a-o enfermeiro no sentido de racismo
 313 **Patrick:** é (.) é- a enfermeira ia lá trocava a fralda e deixava
 314 tudo- tudo certinho chegava a:: (.)a paciente "ah valeu macaca"
 315 e a filha rindo
 316 **Ana:** eu já vi esse tipo de coisa também

317 **Patrick:** entendeu, ai::, ai quando ela ia trocar a fralda do meu
318 avô ela comentava "poxa mas vocês são tão legais e tal, >não sei
319 o que<" ai explicava o caso né e- como é possível, né?
320 **Ilma:** hum hum
321 **Patrick:** aí ela falava que chegava lá fazia o mínimo possível e
322 já não aguentava mais, tinha que chegar e sorrindo porque
323 profissional de saúde (.) mesmo assim ela engolia
324 °bastantecoisa°
325 **Ilma:**hum hum ele tocou num ponto muito sério, a gente viu a
326 li vamos dizer a observação em relação ao médico ao profissional
327 né, o acolhimento, mas infelizmente a gente sabe que tudo isso
328 pode ser não de muita qualidade por parte do paciente também
329 porque se eu faço ele também tá respondendo (.) então o melhor
330 que a gente fizer pelo menos vai proporcionar uma reação melhor
331 <mas> infelizmente tem gente que mesmo com o acolhimento com uma
332 qualidade vai rea-e aí, o que que eu faço?
333 **Patrick:** manter o equilíbrio
334 **Ilma:**é? acho que a coisa mais sensata e pronto
335 (XXXXXX)

ANEXO B:

CD com o áudio da transcrição