



A emergência da Interação Fictiva em sala de aula como estratégia de ensino e aprendizagem

The emergence of Fictive Interaction in the classroom as a teaching and learning strategy

Leila Cruz Magalhães

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais / Brasil

leilinhmagalhaes@yahoo.com.br

<http://orcid.org/0000-0002-7270-6972>

Luiz Fernando Matos Rocha

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais / Brasil

luiz.rocha@ufjf.edu.br

<http://orcid.org/0000-0001-5251-1652>

Resumo: Este artigo investiga manifestações específicas de fictividade, como padrão cognitivo de representações discrepantes (TALMY, 2000), em dados linguísticos orais coletados por Cadilhe (2013) de aulas ministradas em um curso de graduação em medicina. De modo mais específico, recorre-se ao conceito de Interação Fictiva (PASCUAL, 2014), segundo o qual os usuários das línguas lançam mão do *Frame* de Conversa para estruturar o pensamento, a gramática e o discurso, a fim de que se evidencie seu potencial de aplicação como estratégia comunicativa de ensino e aprendizagem. Como metodologia, lança-se mão da mescla das abordagens *corpus-based* e *corpus-driven* com o propósito de balancear categorias teóricas e empiria. Como resultado, mapearam-se quatro padrões formais e funcionais de fictividade em Interação Fictiva: pergunta-resposta fictiva, pergunta fictiva, dêixis fictiva e discurso direto fictivo. Verifica-se, sobretudo na fala docente, que a fictividade é usada com frequência em momentos discursivos de explicação e argumentação. Porém, docente e discentes demonstram saber operar com cenários não verídicos a fim de obter acesso a cenários efetivos que envolvem o cotidiano da prática médica. Constata-se ainda que o fenômeno é um dispositivo moderador do ensino e da aprendizagem, como uma estratégia comunicativa que apela para o *Frame* de Conversa no sentido de aproveitar o que ele tem de mais pervasivo e entrincheirado nos sujeitos cognitivos e de interação, que é a própria conversa cotidiana.

Palavras-chave: cognição; fictividade; interação fictiva; uso; sala de aula.

Abstract: This paper investigates specific manifestations of fictivity, such as the cognitive pattern of discrepant representations (TALMY, 2000), in oral language data collected by Cadilhe (2013) from undergraduate medical classes. More specifically, we use the concept of Fictive Interaction (PASCUAL, 2014), according to which language users use the Conversation Frame to structure thought, grammar and discourse, so as to highlight its potential for application as a communicative teaching and learning strategy. As a methodology, we use the blend of corpus-based and corpus-driven approaches to balance theoretical categories and empiricism. As a result, four formal and functional patterns of fictivity were mapped: fictive question-answer, fictive question, fictive deixis, and fictive direct speech. It was found, especially in teaching speech, that fictivity is often used in discursive moments of argumentation and explanation. However, teacher and students demonstrate to know how to operate with non-true scenarios in order to gain access to effective scenarios that involve medical practice. It is also noted that the phenomenon is a moderating device of teaching and learning, as a communicative strategy that appeals to the Conversation Frame to take advantage of what is most pervasive and entrenched in cognitive and interaction subjects, which is the everyday conversation itself.

Keywords: cognition; fictivity; fictive interaction; use; classroom.

Recebido em 06 de julho de 2021

Aceito em 23 de agosto de 2021

1. Introdução

Sob a ótica da Linguística Cognitiva, demonstramos, com este artigo, que a fictividade, como padrão linguístico-cognitivo estratégico e eficaz para ensino e aprendizagem, é efetivamente construída em situações comunicativas de sala de aula. Por mais que a fictividade seja uma categoria de análise já delimitada por teóricos como Talmy (2000) e Langacker (2008), cujos estudos não se voltam diretamente para o uso, é a partir da análise de suas manifestações reais que se verifica como e por que docentes e discentes a empregam em seus contextos discursivos de atuação. São os atores dessa cena que nos subsidiam e nos induzem o entendimento sobre como lidam com certas dificuldades e dúvidas relacionadas aos conteúdos ministrados. E este artigo defende que a fictividade tem papel central na busca de soluções e alternativas para que se dê conta de explicações, exposições, instruções e argumentações, típicas da sala de aula.

Desse modo, passamos a descrever e analisar expressões de Interação Fictiva (IF) encontradas em arquivo de áudio referente à gravação de uma aula ministrada em um curso de medicina. Entendemos como fictivas (PASCUAL, 2014; PASCUAL; SANDLER, 2016; TALMY, 2000) as construções que se encontram no limiar entre o real e o irreal, cujo uso modela pensamento, discurso e gramática para que se tenha acesso a domínios efetivos. Nos dados analisados, encontramos diversos exemplares fictivos, dentre eles, as dêixis fictivas, como em “**eu** vou passar isso pro paciente”. No enunciado, o pronome pessoal dêitico “eu”, integrado ao contexto em que se aplica, é fictivo, pois a professora que o enuncia, ao assumir a perspectiva dos discentes, está lhes ensinando como proceder diante de uma consulta e, para tanto, faz uso da primeira pessoa do singular fictiva ou genérica para exemplificar uma situação.

Já a Interação Fictiva, no sentido estrito, seria uma das formas de fictividade, marcada pelo emprego do *Frame*¹ de Conversa para organização do discurso (PASCUAL, 2014). Por exemplo, nos dados analisados, observamos expressões como “‘*ah é o óbvio*’ não sei, não sei se é isso que a gente vê hoje”, em que o enunciador cria uma fala de um interlocutor fictivo ou não genuíno. No caso em questão, nenhum dos discentes havia dito a sentença “*ah é óbvio*” na situação comunicativa, porém a professora faz uso da expressão como se algum estudante tivesse pensado nisso, a fim de rebater uma suposta discordância, simulando, assim, um tipo de interação.

Nesse sentido, para a análise de dados como esses, optamos por um recorte do arcabouço teórico proposto pela Linguística Cognitiva: o estudo de Talmy (2000) acerca do conceito de fictividade; o de Pascual (2014) sobre a Interação Fictiva; e o de Traugott e Dasher (2005) acerca da intersubjetividade e subjetividade. Baseamo-nos ainda em Marmaridou (2000), sobre dêixis, em específico as dêixis genéricas, para a análise dos dêiticos fictivos.

Já os dados analisados foram cedidos pelo Prof. Dr. Alexandre Cadilhe (UFJF), que os coletou e os utilizou para sua tese intitulada “Anatomias da Aprendizagem: A expertise em comunicação na formação médica a partir da fala-em-interação”, de 2013 (UFF). Eles dizem respeito a uma aula sobre atendimento a pacientes, ministrada aos discentes de um primeiro período de medicina. Nesse cenário, a professora lhes ensina aspectos interpessoais que devem ser levados em consideração em uma

¹ Baseamo-nos no entendimento de Fillmore (1982, 1985), segundo o qual *frame* é um sistema estruturado de conhecimentos, concernente à memória de longo prazo e esquematizado a partir da experiência.

consulta médica, como se portar diante do paciente, como recebê-lo, como dar notícias desagradáveis, entre outros. Dessa maneira, percebemos que muitos elementos de Interação Fictiva são utilizados durante a fala da docente, que detém a maior parte dos turnos selecionados nesse recorte.

Por meio da análise, percebemos que a IF tem um papel importante na construção do discurso docente em sala de aula. Muitos exemplares fictivos são usados para os momentos de explicação e de argumentação. Dessa forma, analisamos o fenômeno de maneira qualitativa a fim de investigar qual o papel de cada padrão encontrado dentro desse contexto discursivo. Esses aspectos e também outros serão discutidos com mais vagar em nossa seção de análise, em que abordaremos de maneira detalhada os quatro padrões fictivos encontrados, suas funções e relevância para a construção da aula.

2. Referencial teórico

Para a elaboração deste trabalho, elencamos autores pertencentes ao campo da Linguística Cognitiva, a qual advoga em favor da motivação conceptual da gramática, segundo a qual fenômenos léxico-gramaticais devem ser explicados à luz de mecanismos cognitivos gerais. Assim, selecionamos, como principais, Talmy (2000), com sua pesquisa seminal acerca do conceito de fictividade, e Pascual (2014), responsável por cunhar o termo Interação Fictiva e por elaborar uma série de análises sobre o fenômeno nas mais diversas línguas. Adotamos também os trabalhos de Traugott e Dasher (2005) sobre intersubjetividade e subjetividade, considerando o alto grau de intersubjetividade do objeto, assim como o estudo feito por Marmaridou (2000) acerca das dêixis e, em especial, sobre as dêixis genéricas, que muito se assemelham às dêixis fictivas encontradas.

2.1 Fictividade

De acordo com Talmy (2000), há, cognitivamente, um *continuum* entre o extremo denominado “real” e outro que seria considerado “irreal”. Em meio a essas duas extremidades, encontraríamos o que é fictivo. Tudo que estiver localizado no plano do “real” são as entidades mais objetivas (verídicas), e tudo que for instanciado no plano “irreal” (não verídico) é menos objetivo. Dessa maneira, o fictivo não poderia ser enquadrado em nenhum desses domínios, dado que ele instância uma representação não factual e nem fictícia. A fim de elucidar essa concepção, Talmy (2000, p.101) apresenta o seguinte

exemplo: “A cerca vai do platô até o vale”. Nesse enunciado, temos um conceptualizador que elabora um movimento fictivo da cerca, embora ela seja vista como entidade estacionária. Essa elaboração não pode ser considerada mera realidade ou uma ficção propriamente dita, uma vez que o “movimento” empreendido pelo conceptualizador diz respeito a um processo mental pelo qual um cenário não verídico é apresentado com o propósito de obter acesso mental ao cenário efetivo.

Segundo o modelo de fictividade geral defendido pelo autor, verifica-se, então, que as representações cognitivas se polarizam, destoando umas das outras em dimensões singulares, a saber:

(i) Estado de ocorrência – em que a presença factiva é acoplada à ausência fictiva, ou vice-versa;

(ii) Estado de movimento – em que a representação mais verídica inclui imobilidade, enquanto a menos verídica apresenta movimento, ou vice-versa;

(iii) Estado de mudança – em que a representação mais verídica inclui estabilidade, enquanto a menos verídica apresenta mudança, ou vice-versa.

Então, de acordo com Talmy (2000), o fenômeno pode acomodar qualquer instância “fictiva X”, supondo a possibilidade de se encontrarem presença e ausência fictivas, estabilidade e mudança fictivas, imobilidade e mobilidade fictivas. Para ele, X é Y esquematiza a fórmula fictiva; enquanto X não é Y, a factiva. Em termos gerais, a literatura sobre fictividade contempla estudos sobre:

- Entidade fictiva: não necessariamente relacionada a entidades fictícias como fantasmas, unicórnios e Papai Noel, mas, por exemplo, a nomes empregados em afirmações genéricas (e.g. “Ursos são animais ferozes”), como entidades mais abstratas, desengajadas de instâncias particulares;

- Movimento fictivo: em que entidades estáticas são aparentemente movidas via projeção do conceptualizador (e.g. “A tatuagem vai de um ombro ao outro”);

- Mudança fictiva: em que a mudança não é real, mas entendida como tal no processo de conceptualização (e.g. “A geladeira ficou maior agora quando retiramos tudo que havia nela”);

- Ato de fala fictivo: como o uso de ironia, em que o aparente elogio é uma crítica, e perguntas retóricas, em que uma aparente pergunta é um comentário, sendo este último tratado por Pascual (2002) como um caso de Interação fictiva.

Em outras palavras, para Talmy (2000), a fictividade seria o padrão cognitivo de representações distintas de um mesmo objeto, sendo

uma avaliada como mais (factiva) e a outra como menos verídica (fictiva). Um processo semelhante envolveria a conceptualização da metáfora, que estabelece uma relação de analogia entre dois domínios distintos. Um bom exemplo seria a metáfora AMOR É VIAGEM (LAKOFF; JOHNSON, 2002), que estaria subjacente à construção “Nosso amor naufragou”. O domínio-alvo, AMOR, mais abstrato, é factivizado na construção linguística; já o domínio-fonte, VIAGEM, considerado mais palpável, é fictivizado. Nessa perspectiva, Talmy (2000) advoga que a fictividade seria mais esquemática do que a metáfora, uma vez que a primeira englobaria a segunda, e não o contrário.

2.2 Interação Fictiva

Segundo Pascual (2002, 2014), o termo Interação Fictiva remete ao uso do *Frame* de Conversa, aparato cognitivo sobre conhecimentos acerca do que é e como conversar, para estruturar (i) o pensamento (conversa do falante com ele mesmo); (ii) a conceptualização da realidade (“Uma boa caminhada por ser uma boa resposta para a dor de cabeça”), em que “caminhada” é tratada como “resposta”, acionando-se um entendimento de conversa para algo que não é uma conversa; (iii) o discurso (monólogos dialógicos); a língua e o uso (perguntas retóricas). “A Interação Fictiva envolve a apresentação do que parece ser (parte de) uma conversa, com o propósito de introduzir, definir ou referir o que não é habitualmente uma conversa” (PASCUAL; SANDLER, 2016, p. 4)².

Entendida como um tipo comunicativo de Fictividade, a IF representa um canal de comunicação não tangível e não verídico, ainda que ubíquo, introduzido pelos falantes no discurso. Como um fenômeno conceptual por excelência, a IF não é factual, genuína ou fictícia, mas um canal comunicativo situado entre o que se concebe comumente como real e irreal. Pascual (2014) padroniza instâncias do objeto, que podem ser divididas em: intersentencial, sentencial e intrasentencial.

No nível intersentencial, estariam enquadradas manifestações como o padrão pergunta-resposta, que é um importante “dispositivo retórico ou marcador de estrutura de informação” (PASCUAL, 2014, p.53). Nessa instância, o locutor assume o papel do interlocutor ao realizar uma pergunta e, logo em seguida, responde-a no mesmo turno de fala. Dentre as funções mencionadas por Pascual (2014), esse padrão seria responsável

² “(...) fictive interaction involves presenting what seems to be (part of) a conversation, in order to introduce, define, or refer to what is usually not a conversation” (PASCUAL; SANDLER, 2016, p. 4).

pela introdução de tópicos discursivos, foco e condicionalidade. A linguista apresenta como exemplos das respectivas funções os seguintes enunciados: “[...] *O que os adolescentes que não param de gritar querem? Que aumentem a produção e que os promovam*”³ (PASCUAL, 2014, p.52); ao perguntar “O que os adolescentes que não param de gritar querem?”, o enunciador introduz um tópico ainda não inserido ao contexto, fornecendo assim uma informação nova à teia discursiva.

Já em “E depois *o que aconteceu?* No momento em que o Ser Supremo desapareceu, algo extraordinário aconteceu. *O que é que foi isso?* Uma das mulheres mais bonitas e encantadoras, a filha do Himalaia apareceu de repente diante de Indra”⁴ (PASCUAL, 2014, p. 52), as perguntas funcionam como um elemento de suspense que fazem com que o leitor se atente para o que irá acontecer nos enunciados que as sucedem. E por fim em “*Tem alguma pergunta? Ligue pra gente*”⁵ (PASCUAL, 2014, p.52), o enunciador insere a pergunta com um valor condicional, ou seja, a pessoa que ler esse enunciado só entrará em contato na condição de estar em dúvida acerca das informações já explicitadas.

O segundo padrão delimitado por Pascual (2014) é o sentencial, no qual o enunciador faz uso de atos de fala indiretos e de casos de ironia. Segundo a autora, esse padrão busca “expressar uma afirmação, pergunta, comando, ou alguma outra função”⁶ (PASCUAL, 2014, p.65). Ela o demonstra com os seguintes exemplos: “Ele terminará sua dissertação a tempo. *E eu serei eleito papa.*”⁷ (PASCUAL, 2014, p.64), “Agora *você me diga* se isso não é um insulto claro a pobreza. Isto é claramente um insulto

³ “[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).

⁴ “...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).

⁵ “*Do you have any questions? Call us*” (PASCUAL, 2014, p. 52).

⁶ “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).

⁷ “He will finish his dissertation on time. *And I will be elected pope*” (PASCUAL, 2014, p. 64).

claro a pobreza.”⁸ (PASCUAL, 2014, p.71), “*Desculpa? Você deve estar brincando. Você está atrasado em uma hora*”⁹ (PASCUAL, 2014, p.74).

Cada um dos enunciados apresentados acima não afirma, manda ou pergunta de modo genuíno, pois se trata de atos de fala indiretos. No primeiro, por exemplo, o locutor duvida que o sujeito sobre o qual ele está falando terminará a sua dissertação, tanto que diz que será eleito papa, caso isso aconteça. Já no segundo, o locutor “pede” ao seu interlocutor que diga algo, mas sabemos que esse comando não é genuíno, pois se trata de uma expressão indireta que busca concordância. E por fim, no terceiro enunciado, temos uma pergunta não canônica, pois o locutor não pretende se desculpar por nada, uma vez que o seu interlocutor, que por sua vez está atrasado, é quem deveria se desculpar. O uso da expressão “Desculpa?” serve apenas para fazer uma crítica ao interlocutor, que descumpriu um acordo de horário com o locutor.

O terceiro tipo de IF exposto por Pascual (2014) é o intrassentencial. Nesse nível discursivo, as expressões no discurso direto funcionam como itens gramaticais e são mais autossuficientes que os demais padrões, visto que são capazes de “preencher fendas gramaticais de cláusulas, frases, itens lexicais, e até mesmo morfemas”¹⁰ (PASCUAL, 2014, p.77). Dada essa possibilidade de a IF aderir às instâncias gramaticais, Pascual (2014, p. 79) afirma que “a interação fictiva intrassentencial representa uma unidade discursiva autossuficiente, conceptualizada dentro de uma ocorrência comunicativa não factiva, que funciona sintática e semanticamente como um constituinte gramatical”¹¹. Ao considerarmos tal afirmação, compreendemos que o fenômeno funcionaria como um item gramatical mais autônomo, tanto na sintaxe quanto na semântica das expressões.

A linguista menciona ainda expressões como: “Partido Democrata que [...] sentem como, *‘ok, eu não quero passar por isso de novo’*.”¹² (PASCUAL, 2014, p.81), “a atitude *‘eu quero o que eu*

⁸ “*Now you tell me if this is not an insult to poverty. This is a clear insult to poverty*” (PASCUAL, 2014, p.71).

⁹ “*Excuse me? You must be kidding. You are an hour late*” (PASCUAL, 2014, p. 74).

¹⁰ “This non-quotational direct speech constituent appears to fill the grammatical slots of clauses, phrases, lexical items, and even morphemes” (PASCUAL, 2014, p.77).

¹¹ “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).

¹² “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).

quero quando eu quero!”¹³ (PASCUAL, 2014, p.89), “a desculpa ‘*meu cachorro comeu meu dever de casa*’”¹⁴ (PASCUAL, 2014, p.93). O primeiro exemplar apresenta o extrato do discurso direto introduzido pela palavra “como” e busca expressar a forma como possivelmente o Partido Democrata se sente por meio de uma fala fictiva. Já no segundo e no terceiro exemplos, os constituintes em IF (itálico) funcionam como adjetivos, pois qualificam os tipos de atitude e de desculpas por meio de um excerto de discurso direto fictivo.

Por meio dessa breve explanação dos níveis sentenciais e discursivos propostos por Pascual (2014), percebemos que cada um desses padrões apresenta estruturas e funções bem específicas, apesar de todos eles serem estratégias cognitivas, linguísticas e subjetivas. Ao considerarmos a subjetividade, recorreremos aos postulados de Traugott e Dasher (2005), que além de trabalharem com tal conceito, também exploram a questão da intersubjetividade, fenômeno inerente às expressões fictivas e de Interação Fictiva estudadas neste artigo.

2.3 Subjetividade e Intersubjetividade

De acordo com os estudos de Traugott e Dasher (2005), o conceito de subjetividade é atrelado ao de objetividade. Para os autores, a objetividade seria a perspectiva objetiva na qual o falante se baseia para se expressar e para descrever o universo factual. Já a subjetividade seria menos objetiva do que a primeira concepção, pois diz respeito ao ponto de vista pessoal de um sujeito de consciência diante da realidade dos fatos.

Nessa perspectiva, os estudiosos apontam que ambos os conceitos não poderiam ser compreendidos enquanto opostos, e sim como parte de um *continuum*, uma vez que uma expressão linguística não poderia ser considerada nem completamente subjetiva, visto que nos baseamos em universo factual para nos expressarmos, e nem completamente objetiva, dado que nossas escolhas linguísticas demonstram muito de nossa subjetividade e ponto de vista diante dos acontecimentos.

A fim de explicitar melhor o que seria considerado mais e menos objetivo, os autores afirmam que uma expressão será mais objetiva à medida que exigir menos inferências por parte do falante ou ouvinte.

¹³ “The attitude of ‘*I want what I want when I want it!*’” (PASCUAL, 2014, p. 89).

¹⁴ “*My dog ate my homework excuse*” (PASCUAL, 2014, p. 93).

Já em relação às expressões subjetivas, os autores argumentam que elas estariam relacionadas ao ponto de vista do falante de forma explícita.

Traugott e Dasher (2005) propõem ainda o conceito de intersubjetividade, relacionado à atenção dispensada pelo locutor ao seu interlocutor. Tem relação direta com a perspectiva que o enunciador tem de si mesmo e de seu ouvinte. As expressões linguísticas teriam, então, papel crucial ao evidenciar aspectos mais subjetivos. É importante ressaltar que os autores alertam que, para a intersubjetividade existir, necessariamente, o enunciado precisa ser subjetivo, uma vez que a intersubjetividade nada mais é do que a expressão do ponto de vista do locutor em relação ao seu ouvinte. Dessa forma, observar-se que a abordagem de Traugott e Dasher (2005) destaca as expressões linguísticas que podem exibir aspectos subjetivos, objetivos e intersubjetivos.

2.4 Dêixis

A palavra dêixis vem do grego e significa “apontar”, “indicar”. Isso se relaciona diretamente com a função do fenômeno dêitico no discurso: as dêixis são responsáveis por ancorar as entidades linguísticas na situação comunicativa do enunciado. Levinson (1983) revela que a dêixis não poderia ser considerada meramente semântica ou pragmática. Para o autor, as entidades dêiticas estariam no limiar entre o campo semântico, onde localizamos as estruturas linguísticas marcadas no enunciado, e o campo pragmático, identificado pelo contexto. Dessa forma, o linguista afirma que o fenômeno seria semântico-pragmático.

Levinson (1983) elaborou uma série de estudos sobre o tema, fazendo valer a relação entre linguagem e contexto. Dessa forma, o autor identifica os dêiticos que apontam os participantes do momento de enunciação (dêixis de pessoa e social), para o momento da enunciação (dêixis de tempo), para o lugar (dêixis de lugar) e para porções do discurso (dêixis de discurso). No entanto, Marmaridou (2000) discorda dessa categorização, em virtude de não contemplar os usos dêiticos de estruturas não-dêiticas, ou menos centrais, e nem aspectos de correlação entre as categorias propostas. Dessa forma, Marmaridou (2000) propõe uma abordagem baseada nos Modelos Cognitivos Idealizados (MCI ou *frames*), a fim de identificar e analisar as instâncias menos centrais do fenômeno.

Nesse sentido, as dêixis seriam conceptualizadas como MCI's baseados na espacialização (FERRARI; FONTES, 2010), isto é, a construção do significado dêitico envolveria a evocação de um MCI centrado no “eu”, e os elementos que o comporia seriam as entidades

canônicas tais como o lugar, o interlocutor e o tempo. Além disso, Marmaridou (2000, p.67) advoga que a categoria exibe 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.

3. Metodologia

Esta seção objetiva descrever os percursos metodológicos empregados nos recortes feitos e na análise dos dados, tendo em vista uma mescla das abordagens movida a *corpus* (*corpus-driven*) e baseada em *corpus* (*corpus-based*). A primeira não considera que os dados sejam meros comprovadores de hipóteses ou paradigmas teóricos, figurando assim como protagonistas da pesquisa. Nessa perspectiva, o *corpus* guia as perguntas de trabalho e, em seguida, uma teoria é acionada para explicá-los. Já a segunda parte do pressuposto de que as perguntas de pesquisa são essenciais para o início e o desenvolvimento da pesquisa, sendo que os dados irão apenas comprovar as hipóteses iniciais.

Tendo em vista essas perspectivas, nossa análise partiu de algumas perguntas de trabalho, tais como:

- 1) A Interação Fictiva é frequente e produtiva em um contexto de sala de aula?
- 2) Se sim, quais são seus propósitos comunicativos?
- 3) Quais seriam os padrões linguístico-cognitivos mais recorrentes?

Ao partirmos desses questionamentos, buscamos analisar todo e qualquer elemento de fictividade presente no banco de dados analisado. Dessa maneira, permitimos que os próprios dados “ditassem” seus padrões fictivos, não nos limitando a apenas um. Essa postura metodológica mostrou-se bastante produtiva, uma vez que nos deparamos com exemplares diversos do fenômeno, alguns, inclusive, ainda pouco abordados. Esses achados serão mais bem explorados na próxima seção, por enquanto detalharemos as subseções: cenário, participantes e recorte feito nas cenas.

3.1 Banco de dados

O banco de dados analisado foi coletado, transcrito e, gentilmente, cedido pelo docente e pesquisador Alexandre Cadilhe (UFJF), que o utilizou em sua tese intitulada “ANATOMIAS DA APRENDIZAGEM:

a expertise em comunicação na formação médica a partir da fala-em-interação”, de 2013 (UFF). As transcrições feitas pelo pesquisador foram no âmbito da Análise da Conversa (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003). Além da transcrição, contamos ainda com os áudios referentes aos dados que, também, foram cedidos pelo professor Cadilhe. A oitiva em conjunto com a leitura das transcrições favoreceu a descrição e a análise do fenômeno à medida que aspectos prosódicos contribuem para circunscrever as interpretações segundo contextos locais de enunciação.

3.2 Cenário e participantes¹⁵

Segundo Cadilhe (2013), os dados são extraídos de aulas ministradas em um curso de graduação em Medicina de uma cidade da região serrana do Rio de Janeiro. Com a mudança no projeto político-pedagógico da instituição observada, em 2005, opta-se por um currículo teórico e prático, contemplando metodologias ativas de aprendizagem. Uma delas é o Laboratório de Habilidades, no qual os estudantes desenvolvem habilidades comunicativas e de exame clínico, entre outras. A prática da comunicação com o paciente é trabalhada logo no primeiro período do curso, envolvendo temas como acolhimento, humanização, visita domiciliar e escuta ativa, com ênfase na saúde da família.

Os estudantes participam de três encontros no Laboratório de Habilidades e contam com a orientação de uma docente. Assim, os dados têm como participantes 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 professora Ilma, formada em psicologia médica e com mestrado em Educação, além do pesquisador que atuou na observação e gravação dos dados.

¹⁵ Antes de iniciar a pesquisa de campo para a elaboração do *corpus*, Cadilhe (2013), primeiramente, entrou em contato com a coordenação do curso de Medicina da universidade privada do Rio de Janeiro escolhida. Após esse primeiro momento, submeteu seu projeto ao Comitê de Ética da instituição e, assim que aprovado, pôde inserir-se em campo. Todos os participantes assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e receberam nomes fictícios nas transcrições para preservar o seu anonimato (cf. CADILHE, 2013).

3.3 Delimitação dos dados

Os dados gravados compreendem um total 1h49m09s, porém sua transcrição circunscreve 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 já transcritos e lançamos mão dos seus áudios para identificar as nuances prosódicas.

Realizamos também um recorte em relação ao tempo total da gravação, uma vez que nem todos os eventos de fala seriam relevantes para a nossa investigação. Por isso, nossa seleção foi composta por dois períodos de tempo: o primeiro inicia-se no minuto 0:07:21, após a exibição do filme “Patch Adams: o amor é contagioso” e uma breve discussão, encerrando-se no minuto 0:12:02, com o sorteio das duplas para a simulação de prática médica. A escolha desse primeiro intervalo se deve ao caráter explanativo dos eventos de fala, presente nesses trechos, os quais dizem respeito às nossas perguntas de pesquisa.

Já o segundo origina-se no minuto 0:27:00, após o sorteio das duplas e do fim das encenações de prática clínica, encerrando-se no minuto 0:42:00, com o início da análise da professora acerca das simulações de prática clínica feitas pelos alunos. 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.

Após a seleção dos intervalos de tempo, iniciamos a leitura da transcrição em concomitância com as oitivas. É durante esses momentos, já se constatava de antemão que a professora empregava com muita frequência a IF e expressões fictivas como estratégia comunicativa. À medida que líamos e ouvíamos, marcávamos em itálico as ocorrências consideradas cruciais para fins de análise, as quais instanciavam padrões a serem tratados logo a seguir.

4. Análise

A partir de instâncias especificamente rastreadas no banco de dados de Cadilhe (2013), esta seção arregimenta padrões formais e funcionais relativos à Interação Fictiva, os quais são ilustrados pelos exemplos mais significativos para exposição analítica. Dentre os observados, mapearam-se basicamente os seguintes: **pergunta-resposta fictiva**; **pergunta fictiva**; **dêixis fictiva**; **discurso direto fictivo**. Eles emblemizam a relevância

da fictividade como estratégia comunicativa de ensino e aprendizagem. Demonstram-se importantes tanto como recurso docente para promover explicações sobre o conteúdo ministrado quanto para fundamentar argumentos de persuasão no tocante ao convencimento de discentes em relação a condutas a serem adotadas na prática médica.

4.1 Pergunta-resposta fictiva

O primeiro padrão diz respeito ao par **pergunta-resposta fictiva**, tipo de Interação Fictiva classificado por Pascual (2014) como pertencente ao nível intersentencial. Observe o excerto (1):

(1)	006 007	Ilma: muitas vezes começa- claro óbvio <i>começa onde? No contato, no primeiro contato com ele,(.)</i> ou então lá no
-----	------------	--

Em (1), a docente Ilma começa a tratar diretamente com os discentes sobre a importância de se oferecer um tratamento humanizado aos pacientes. Para tanto, utiliza o par sentencial pergunta-resposta fictiva (destacado em itálico) para introduzir quando o primeiro passo em favor da humanização do atendimento deve ser dado. O fragmento acima ilustra uma situação comunicativa muito recorrente em sala de aula, na qual, às vezes, o professor elabora uma pergunta e não necessariamente almeja sua resposta. No caso acima, a professora lança mão de uma interrogativa, “(o atendimento humanizado) começa onde?”, sendo que ela mesma a responde imediatamente, “no contato, no primeiro contato com ele (paciente)”, sem que haja pausa expressiva entre um e outro enunciado. Ou seja, ela não aguarda respostas da turma, pois não há silêncio de sua parte. Então, não necessariamente com o propósito comunicativo de ceder o turno de fala para os discentes, ela recorre fictivamente ao *Frame* de Conversa para organizar o próprio fluxo discursivo e introduzir um novo tópico na aula. Pergunta e resposta são usadas de forma não genuína ou fictiva e são apresentadas apenas para estruturar a exposição da matéria.

Por outro lado, factivamente, às vezes, inserimos uma pergunta no discurso com o intuito de obter determinada informação de nosso interlocutor. Portanto, um enunciado interrogativo genuíno é potencialmente capaz de gerar alguma expectativa não só no falante, mas também no ouvinte, que pode respondê-la ou até mesmo se preparar para ouvir uma resposta de outrem. Por sua vez, o par pergunta-resposta fictivo também pode ativar expectativas e, quando tratamos de sala de aula, funcionar como recurso atencional adotado por docentes. Desse modo, o uso dessa estratégia se alinha ao próprio objetivo do encontro,

que é o de manter a turma mentalmente engajada na interpretação do conteúdo que está sendo ministrado. Assim como a pergunta factiva, o par pergunta-resposta fictivo lança dúvidas, questionamentos ou reflexões que podem implicar expectativas e possibilidades pontuais de engajamento dos interlocutores. Ocorre que a primeira busca atenção e informação, e o segundo, apenas atenção.

4.2 Pergunta fictiva

Também com o propósito comunicativo de angariar atenção, o segundo padrão diz respeito à **pergunta fictiva** (ou pergunta retórica) que, de acordo com Pascual (2014), se enquadra no nível sentencial. Sua distinção em relação ao par pergunta-resposta fictivo contempla o fato de que a pergunta fictiva não forma par sequencial com a resposta, atuando pragmaticamente como um comentário. A resposta estaria, na verdade, embutida na própria pergunta. Sua função na teia discursiva é, então, a de suscitar reflexão acerca do tema que está sendo exposto. Observe o exemplo (2):

(2)	013 014 015 016 017 018 019	Ilma: sobre isso os nossos objetivos são é primeiro a gente discutir <i>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?</i> “ah eu recebo muito bem na casa se eu receber vou fazer isso lá no consultório” <i>será que é só isso? será que eu tenho que (.) refletir sobre algum aspecto?</i> melhorar alguma coisa
	020 021 022 023 024	André: acho que antes de tudo é se colocar na posição colocar a do paciente né? também além de= Ilma: =pra que possa [entendê-lo melhor mas isso é fácil?] André: [entender muitas coisas que ele] Participantes: não

No excerto acima, a professora Ilma explica que existem vários aspectos que devem ser levados em consideração durante a consulta médica e que não basta aos futuros médicos saberem recepcionar pessoas, informalmente no dia a dia. Ou seja, para a docente, acolher um paciente é muito mais complexo e exige muito mais atenção do que quando uma pessoa recebe uma visita em casa. Assim, Ilma dispara uma reflexão abrangente por meio de perguntas fictivas (destacadas em itálico). Elas não necessariamente exigem respostas objetivas dos discentes, mas têm o propósito comunicativo de que os futuros médicos se atentem para certas condutas adequadas no atendimento ao paciente. Além disso, os

usos dos dêiticos fictivos de pessoa (a serem tratados adiante), “eu”, nas linhas 015 e 018, indiciam que a professora não os adota canonicamente, mas para se colocar no lugar mental dos discentes.

Endossadas pela locução dubitativa “será que”, as quatro perguntas fictivas são formuladas como expressão da avaliação que a enunciadora utiliza para tratar do estado de coisas que descreve. A primeira delas em (014-015), “será que tem algum aspecto que envolve essa primeira entrevista?”, apresenta uma “resposta” implícita. A professora deixa claro que existe um aspecto inicial a ser levado em consideração; entretanto, ela não o revela, pois talvez almeje que os alunos reflitam sobre isso. A segunda ocorre em (015-016), “será que tem algumas coisas que eu devo levar em consideração enquanto entrevistador enquanto médico?”, que implicitamente revela a existência de mais de um aspecto, os quais devem ser levados em conta no momento da consulta. Nos enunciados “será que é só isso?” e “será que eu tenho que (.) refletir sobre algum aspecto?” (018), também se observam comentários, apesar do molde interrogativo. Eles nos permitem constatar que o médico que recebe bem em casa não necessariamente receberá bem no consultório, uma vez que são contextos distintos. E a “resposta” subjacente seria que existe algum aspecto sobre o qual se deve refletir em relação ao acolhimento.

Essa característica de as perguntas fictivas apresentarem respostas de forma implícita, mesmo que parcialmente, não significa que elas não possam ser encaradas como factivas e serem, até mesmo, respondidas. O aluno André, por exemplo, comenta prontamente as reflexões da professora em (020-021 e 023), porém se observa uma sobreposição de falas, dele e dela (linhas 022-023), o que indicia que a docente não aguarda uma resposta pontual a seus questionamentos por parte dos alunos. Por outro lado, o comentário de André comprova que o objetivo reflexivo das perguntas foi atingido, uma vez que, diante de perguntas fictivas, o aluno chega à conclusão esperada de que existiriam aspectos importantes que o médico deve se preocupar durante o atendimento. Assim, sugere um deles, que seria interessante se colocar no lugar do paciente.

Essa reação do aluno nas linhas (020-021 e 023) parece ser decorrente da própria intersubjetividade característica da pergunta fictiva da professora. É como se ele capturasse o que há de formal e funcionalmente significativo nos enunciados interrogativos da docente quanto ao papel intersubjetivo de interações fictivas como essas. Ou seja, André seria indiretamente influenciado pela estratégia da docente de usar perguntas fictivas, as quais a colocariam intersubjetivamente no lugar mental dos discentes, e propõe “acho que antes de tudo é se colocar na posição colocar a do paciente né? também além de entender muitas coisas que ele”. Assim, a analogia entre docente-discente e médico-paciente se consolida à luz de suas palavras.

4.3 Dêixis fictiva

Abundantemente instanciado nos dados, o terceiro padrão se relaciona à **dêixis fictiva**, de natureza intrassentencial, aqui entendida como manifestação da dimensão do estado de ocorrência (TALMY, 2000), em que a presença fictiva é acoplada à ausência factiva. Em outros termos, há uma presença fictiva marcada pela dêixis em condições espaço-temporais distintas da situação corrente. Essa dêixis não se refere ao que canonicamente costuma se referir. Esse padrão diz respeito ao que Marmaridou (2000) compreende por dêixis genéricas, e o ganho analítico em tratá-lo como fictivo tem a ver com a compreensão de que a genericidade não dispensa a factividade, que gestalticamente é fundo para a fictividade. As dêixis de pessoa genéricas e virtuais, por exemplo, contam com as bases factivas para se realizar como fictivas. Apesar de não servirem para ancorar os participantes reais da cena, que é o papel canônico dos dêiticos, essas estruturas apresentam um alto grau de subjetividade e intersubjetividade em função da acoplagem à ausência factiva. Em outros termos, a dêixis fictiva depende da factiva, cujas instâncias apontam para referentes tidos como verídicos, sendo elas, em conjunto, potencialmente formadoras de uma categoria abstrata e genérica, como a dêixis fictiva o é.

Um dos exemplares emblemáticos de dêixis fictiva ocorrido nos dados analisados é o emprego do pronome “você” fictivo, muito presente nas explicações e argumentações por parte da professora. Em alguns momentos, ela recorre à expressão dêítica com o propósito de convocar a atenção dos alunos para alguns detalhes da situação de atendimento. Em (3), a docente explica por que o excesso de objetos no consultório pode ser prejudicial:

(3)	289 290 291 292	Ilma: exatamente isso na sua relação <i>você</i> vai querer contar quantos tem né, aí pronto já acabou, <i>você</i> nem está prestando atenção no médico no que <i>você</i> levou, e os ruídos entrou enfermeira entrou secretária saiu, entrou não sei quem e voltou
-----	--------------------------	--

Nesse fragmento, a professora se dirige aos discentes para esclarecer que uma grande quantidade de diplomas ou livros expostos no consultório pode dispersar a atenção do paciente, que estaria mais interessado em contar quantos livros ou certificados o médico tem do que em ouvi-lo e relatar o seu próprio problema. No caso, o uso do dêitico fictivo “você” por parte da enunciadora não remete factivamente à segunda pessoa do discurso, que, na situação corrente, seria atribuída aos discentes presentes em sala de aula. Na verdade, “você” tem como

referente a categoria paciente, genericamente estabelecida talvez em função das observações empíricas da docente acerca do comportamento de cada paciente que é atendido em um lugar com decoração sobrecarregada.

Tendo em vista o recurso à subjetividade e à intersubjetividade, a mudança de perspectiva por parte da docente, que se coloca no lugar dos pacientes, é ativada e empregada em prol do discurso explicativo, uma vez que ao inserir um “você” desengajado e genérico para os pacientes, a docente busca o engajamento dos alunos, de modo que eles consigam se colocar na cena em questão. Esse tipo de estratégia comunicativa se mostrou muito recorrente como uma forma lúdica de se descrever as situações mais prototípicas de atendimento, com o propósito de que se estabeleça um compromisso autêntico de engajamento interpretativo.

As ocorrências genéricas de dêixis fictivas em primeira pessoa são também muito expressivas quantitativamente. Elas emergem nos momentos em que a docente necessita tornar sua explicação ainda mais detalhada e, para isso, assume a perspectiva do discente empregando o “eu” genérico, que representa a categoria de futuro médico. Observe em (4):

(4)	200	Ilma: menos, <i>eu</i> tenho que ter empatia alguns de vocês já falou isso perceber
	201	o que- que o paciente tá- tá trazendo pra mim em termos de preocupação,
	202	perceber que °aquele paciente na minha frente° isso é calor humano (.) ele tá
	203	<envergonhado>, ele tá muito ansioso, por que? <i>eu me</i> coloquei no lugar- eu
	204	<i>to, to</i> entendendo, eu fiz um acolhimento (.) agora tem gente que nem percebe
	205	e isso atrapalha a minha entrevista e às vezes eu posso ir seguindo num ritmo
	206	de entrevista e aquele paciente não tá respondendo, por

Nos trechos em destaque, notamos o uso da dêixis de pessoa fictiva “eu”, “mim”, “minha”, “me” (negrito), referindo-se não à primeira pessoa do discurso ou à docente. Ao empregar o pronome pessoal “eu”, a professora se coloca no lugar mental de cada um dos discentes, futuros médicos. Dessa forma, opera com um recurso importante para que angarie atenção, instruindo quanto ao que deve ser feito durante o atendimento. Trata-se de uma estratégia que apela para as subjetividades dos discentes, como se a docente estivesse contando uma história na qual o “eu” poderia ser qualquer um dos alunos ali presentes, o que revela o alto grau de intersubjetividade do fenômeno.

Além disso, o gênero aula é típico da 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 de primeira pessoa seria muito mais relevante como convocador atencional do que de qualquer outra expressão dêitica, pois quanto menos semanticamente inclusivo de outros

interlocutores o dêitico é, mais intersubjetivo e próximo do foco de atenção do ouvinte ele parece ser e estar, se seu uso for genérico. Essa afirmação tem como base o fato de que o dêitico de pessoa “eu” atribuído ao outro remete diretamente à subjetividade desse outro, convocando-o a assumir mais prontamente a perspectiva de quem enuncia. Outra constatação importante diz respeito ao fato de que a docente, como autoridade, dispões-se transferencialmente a assumir a condição de discente, o que pode ser uma estratégia eficaz no ensino e na aprendizagem.

4.4 Discurso direto fictivo

Em relação às ocorrências de **discurso direto fictivo**, quarto padrão encontrado, característico do nível intrassentencial, percebemos sua relevância não apenas nos ambientes explicativos, mas também nos argumentativos. Quando empregado como argumento, a professora normalmente o introduz como um pensamento crítico de um interlocutor fictivo, assim como revela o exemplo (5):

(5)	003	Ilma: fundo no fundo a gente coloca a importância da humanização (.) principalmente na relação com o paciente “ <i>ah é o óbvio</i> ” sei, não sei se é isso que a gente vê hoje tá e essa humanização
	004	
	005	

Nesse excerto, a professora se previne de uma potencial crítica, a de que seja óbvio o atendimento humanizado aos pacientes. Ao enunciá-la como discurso direto fictivo, “*ah é o óbvio*”, remete à voz de um interlocutor fictivo, construída nos moldes canônicos de discurso reportado, próximo ao indireto livre. Porém, não se pode considerar que se trate de uma reportagem discursiva genuína, à medida que se observa que o fragmento entre aspas não remete a um sujeito referenciado na cena atual ou mesmo em cena prévia. Assim, ela lança mão do *Frame* de Conversa para estruturar seu próprio discurso, como se estivesse em um debate mental, o que caracteriza uma autêntica Interação Fictiva. Fora das coordenadas espaço-temporais da situação comunicativa corrente, a voz fictiva é inserida pela docente para que seja rebatida por ela mesma. Quando Ilma está de volta ao seu centro dêitico do discurso, logo após “*ah é o óbvio*”, ela rechaça a crítica com “*não sei, não sei se é isso que a gente vê hoje tá e essa humanização*”, estabelecendo um diálogo fictivo.

Já no que diz respeito ao uso do fenômeno em um evento explanativo, observamos inúmeras instâncias, tal como (6):

(6)	176	Ilma: trabalho (.) tanto que às vezes eu faço uma pergunta, e acabou de falar porque- “ <i>onde a senhora trabalha mesmo</i> ” “ <i>ué meu senhor acabei de falar que eu trabalho na serralheria</i> ” então tem
	177	
	178	

Nos trechos em *itálico*, a docente insere uma exemplificação de situação-problema por meio de um diálogo fictivo: um médico desatento refaz uma pergunta ao seu paciente, que revela certa irritação. Essa estratégia comunicativa é formulada pela docente para explicar e enfatizar que o médico deve permanecer atento durante o relato dos pacientes. Os dois casos de discurso direto fictivo não devem ser compreendidos como recursos de ficção, pois para a teoria da fictividade (TALMY, 2000), o domínio ficcional diz respeito ao que é tomado como objetivamente irreal. No caso acima, há muita plausibilidade de o diálogo fictivo ocorrer ou ter ocorrido e, além disso, ele é usado para que se obtenha acesso mental direto a situações reais de prática médica.

Uma observação importante acerca não apenas dos casos de discurso direto fictivo, como também dos dêiticos fictivos, é o viés lúdico com que são empregados, embora sejam altamente comprometidos com a busca de engajamento no ensino e na aprendizagem. No decorrer da análise de boa parte dos dados, a docente utiliza esses recursos a fim de criar situações fictivas de atendimento, alterando a sua perspectiva de acordo com a cena elaborada. Nesse sentido, assemelham-se com narrativas de ensinamento, como fábulas e parábolas, uma vez que ambas são introduzidas como uma forma acessível e informal de explicação. Isso faz dos diálogos fictivos, cujas bases remontam ao *Frame* de Conversa, cotidiana e cognitivamente entrincheirado, um instrumento de estruturação do discurso de persuasão.

5. Considerações finais

A julgar pelas discussões empreendidas até aqui, verificamos que o uso da fictividade como Interação Fictiva, instanciado nos padrões pergunta-resposta, perguntas fictivas, dêixis fictivas e discurso direto fictivo, configura-se como estratégia relevante de ensino e aprendizagem. Linguística e cognitivamente, docente e discentes demonstram saber operar com cenários não verídicos a fim de obter acesso a cenários efetivos que envolvem o cotidiano da prática médica. Para tanto, produzem e interpretam cenas fictivas em condições laboratoriais que intermediam e preparam os discentes para a lida com experiências e vivências reais da profissão, como atendimentos e consultas.

Com base nesses padrões de fictividade, as explicações e as argumentações promovidas pela docente atuam diretamente o processo de aprendizagem dos futuros médicos, veiculando formas de abordagem com o paciente, como se dirigir nominalmente a ele, como cumprimentá-lo e como se portar diante de seus relatos, entre outros. Nesse sentido, os padrões instanciados são importantes como recursos lúdicos de engajamento, à medida que operam com mudança de perspectivas em que docente e discentes, no aqui e agora da situação comunicativa, se colocam, com frequência, no lugar mental de interlocutores fictivos em cenários projetados.

Assim, com amparo desses padrões de fictividade, simulam-se ações verbais e não verbais com propósitos de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, quando a docente faz as vezes de discentes, de médicos e de pacientes. Essa permuta de perspectivas mentais com apoio linguístico-cognitivo auxilia os estudantes na compreensão do que é e como se opera um atendimento humanizado. Isso certamente corrobora o que se defende como hipótese: a de que a fictividade linguisticamente manifestada é um dispositivo moderador do ensino e da aprendizagem, como uma estratégia comunicativa que apela para o *Frame* de Conversa no sentido de aproveitar o que ele tem de mais pervasivo e entrincheirado nos sujeitos cognitivos e de interação, que é a própria conversa cotidiana.

A partir da análise do banco de dados, percebemos que o fenômeno da fictividade propende a ser abundantemente verificável em sala de aula, e cada um de seus padrões apresenta uma característica distinta dentro do discurso, porém atuam em conjunto para angariar atenção e moderar a compreensão. Dentre os questionamentos iniciais da pesquisa, indagamos quais seriam os contextos discursivos mais expressivos para a emergência da fictividade, se o explicativo ou o argumentativo. Nessa perspectiva, notamos que o fenômeno se manifesta em ambos os contextos, que são complementares, mas percebe-se que é mais significativo no contexto de explicação. Isso pode se justificar pelo fato de o gênero aula, tal como se instância nos dados, exigir mais explicação do que argumentação.

Ainda sobre os quatro padrões recorrentes, pergunta-resposta fictiva, pergunta fictiva, dêixis fictiva e discurso direto fictivo, pode-se afirmar que eles marcam sua presença nos dados muito em função do fato de que instrumentalizam a necessidade de organização do discurso docente e de que suscitam engajamento discente, pois, durante a aula, a fala da professora se organiza de tal forma que implica a atenção do aluno, contribuindo, assim, com a apreensão do conteúdo. Isso nos leva a crer que essa estratégia comunicativa, dado o seu alto grau de

entrincheiramento, também recorrente em contextos informais, pode ser produtiva em situações formais de aula, fazendo valer que o prévio *background* linguístico-cognitivo dos discentes deve ser levado em consideração no processo de ensino e aprendizagem.

Agradecimentos

Agradecemos ao Prof. Dr. Alexandre Cadilhe (UFJF) por ceder os áudios e o *corpus* que compuseram este trabalho. Sem a sua contribuição, esta investigação não teria a oportunidade de constatar que o fenômeno da Interação Fictiva emerge de forma relevante em contexto de sala de aula.

Declaração de autoria

Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado elaborada por Leila Cruz Magalhães (UFJF) e orientada pelo professor Luiz Fernando Matos Rocha (UFJF). Ambos desenvolveram este artigo colaborativamente, realizando a redação e a revisão do texto.

Referências

CADILHE, A. *Anatomias da Aprendizagem: A expertise em comunicação na formação médica a partir da fala-em-interação*. 2013. 195 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense, 2013.

FERRARI, L.; FONTES, V. Dêixis e mesclagem: a expressão pronominalizada “a gente” como categoria radial. *Revista Linguística*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 30-46, 2010.

FILLMORE, C. J. Frame semantics. In: The Linguistic Society of Korea (ed.). *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin, 1982. p. 111-37.

FILLMORE, C. J. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica*, Alessandria, v.6, n.2, p.222-254, 1985.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

LANGACKER, R. *Cognitive Grammar*. New York: Oxford University Press, 2008.

LEVINSON, S. C. Dêixis. In: LEVINSON, S. C. *Pragmática*. Trad. Luís Carlos Borges e Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 65-120.

MARMARIDOU, S. On Deixis. In: MARMARIDOU, S. *Pragmatic meaning and cognition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin, 2000.p. 65-116.

PASCUAL, E. *Fictive Interaction: The Conversation Frame in Thought, Language, and Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014.

PASCUAL, E. *Imaginary Trialogues: Conceptual Blending and Fictive Interaction in Criminal Courts*. Utrecht: LOT, 2002.

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

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Veredas: Revista de Estudos Lingüísticos, Juiz de Fora*, v.7, n.12, p.11-73, 2003.

TALMY, L. Fictive motion in language and “ception”. In: TALMY, L. *Toward a cognitive semantics*. Massachusetts: The MIT Press, 2000. p. 99-175.

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