

INTERPRETAÇÕES PARA O SILÊNCIO

Ana Paula de Oliveira Tomaz – UFF

INTRODUÇÃO

Ao representar a cena VII da peça de Ionesco, *La Cantatrice Chauve* (A cantora careca), durante uma aula de francês, quando ainda freqüentava o curso de letras (port-franc) desta universidade, chamou-me atenção a maneira pela qual o autor daquela peça havia problematizado a questão do silêncio, conferindo-lhe um função quase dramática. Na peça, o silêncio preenche um espaço de tempo tal que por vezes tem-se a impressão de tratar-se de um “personagem invisível” com o qual os demais personagens contracenam. Como se fosse um ser meio fantasmagórico que surge, a despeito da vontade dos personagens, para entrecortar suas falas e impedir o encadeamento das trocas, ao mesmo tempo em que denuncia a falta de propósito daqueles e o imobilismo da vida que levam.

Assim, a partir da observação da maneira como o autor de *A Cantora Careca* trabalhou a questão do silêncio, apontando para os múltiplos valores que ele pode adquirir no seio de uma interação, que me dei conta da riqueza dessa temática e do quanto ela ainda pode ser explorada, tanto no campo da análise da interação quanto naqueles que tenham por objetivo explorar fatos da língua representados por sinais de natureza não-verbal e paralingüística, subjacentes a toda comunicação. Tanto é assim que não apenas autores de peças de teatro, mas de outros gêneros literários como romance e contos, fazem questão de sinalizar para seus leitores o momento em que o silêncio se faz presente nas cenas, mostrando o quanto ele é importante para a construção dos personagens e na caracterização das cenas e atitudes representadas.

O presente trabalho se compõe de três etapas. A primeira propõe uma discussão sobre o papel do silêncio no discurso, em que analisamos a representação do silêncio em duas peças: A já mencionada *La Cantatrice Chauve* (A cantora careca), de Ionesco e *Huis Clos* (Entre Quatro Paredes), de Jean-Paul Sartre. Em seguida abordamos o silêncio como réplica ameaçadora das faces, a partir de um trecho retirado do conto *O Vagabundo*, de Maupassant, no qual o silêncio surge num momento conflituoso entre os participantes. E finalmente discutimos o valor ilocutório do silêncio na sala de aula, analisando alguns exemplos extraídos de transcrições de aulas de FLE, os quais revelam como o professor, em algumas situações de interação com seus alunos, interpreta o silêncio destes como um indício de incompreensão ora em relação ao conteúdo da pergunta ora em relação à forma como a mesma foi estruturada.

I. O SILÊNCIO E O DISCURSO

Para comunicar, os interagentes fazem uso de vários (sub)sistemas de sinais culturalmente estabelecidos, sinais esses que, durante a interação, adquirem o valor de pistas através das quais o falante sinaliza seus propósitos comunicativos ou infere os de seu interlocutor. Estas pistas podem ser lingüísticas (alternância de código, de dialeto ou de estilo), paralingüísticas (o tempo da fala, as hesitações, a extensão das pausas), prosódicas (a entonação, o acento e o tom) e não-verbais (o direcionamento do olhar, o distanciamento entre os interlocutores e suas posturas, a presença de gestos e o silêncio).

Este trabalho pretende colocar no centro de suas reflexões o silêncio, vendo neste uma das pistas que têm sido pouco exploradas pelos estudos da interação.

Quando analisado no âmbito das trocas, o silêncio pode ser considerado uma “pista de contextualização”¹, bem como os demais aspectos acima mencionados, graças a seu potencial de sinalização, que orienta falantes e ouvintes na compreensão daquilo que Goffman (1974) chamou de enquadre: percepção do tipo de atividade que está sendo encenada, de qual sentido os falantes dão ao que dizem em determinado momento da conversação (TANNEN & WALLAT, 2002, p.189). Por exemplo, delimitamos um enquadre ao percebermos se o que está ocorrendo durante uma interação é uma brincadeira ou uma discussão; uma situação solene ou descontraída etc.

Desse modo, no decorrer da interação, a forma como se encara aquilo que está acontecendo em um dado momento pode sofrer mudanças no curso das trocas, conforme a orientação e a necessidade comunicativa dos participantes. Uma das razões que justificam tais mudanças foi apontada por Goffman, ao considerar que os deslocamentos de enquadres resultam de uma espécie de mudança na postura que assumimos para nós mesmos e para os outros interlocutores, e que se expressa na forma como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. (GOFFMAN apud RIBEIRO & GARCEZ, 2002, p.133). A título de exemplo consideremos a seguinte situação: Duas pessoas falam sobre política. De repente L1 se cansa do assunto e propõe a L2 contar anedotas. Nota-se aí uma mudança na postura de L1 em relação a L2 quando o primeiro propõe trocar o enquadre “assunto sério” por um outro marcado pela “brincadeira”, pelas piadas. A essa mudança em enquadres de eventos Goffman chamou de *footing*, termo que passou a ser adotado por grande parte dos estudiosos da análise da interação, e que nada mais é do que um outro modo de falar de uma mudança em nosso enquadre.

Admitindo-se assim que uma elocução pode ser compreendida de várias maneiras, constata-se que as pessoas a interpretam com base nas suas próprias definições do que está acontecendo no momento da interação, isto é, com base no enquadre.

Como ocorre em todo (sub)sistema de uma língua, para que qualquer sinal tenha algum valor simbólico, é necessário que ele seja construído coletivamente. Da mesma forma, o silêncio, enquanto pista, também é construído social e interacionalmente e, por conseguinte, constitui-se num sinal culturalmente estabelecido. Desse modo, tais pistas significam apenas na medida em que fazem parte do processo interativo, como bem destacou Gumperz (2002, p.152) em seu artigo *Convencões de contextualização*:

Ao contrário das palavras, que podem ser discutidas fora de contexto, os significados das pistas de contextualização são implícitos. Geralmente não nos referimos a eles fora do seu contexto. O seu valor sinalizador depende do reconhecimento tácito desse significado por parte dos participantes.

Desse modo, as inferências obtidas a partir da interpretação do silêncio, no âmbito de uma conversação, baseiam-se naquilo que Gumperz (2002, p.149) chamou de “conhecimento pressuposto” ou “conhecimento de mundo” entre os participantes de uma interação. Em outras palavras, o silêncio adquirirá este ou aquele valor significativo dependendo do modo como o ouvinte o interpretar enquanto sinal dentro de um contexto específico.

Observaremos aqui, através de alguns exemplos extraídos das peças de Jean-Paul Sartre (Entre Quatro Paredes) e de Ionesco (A Cantora Careca), de um conto de Maupassant (O Vagabundo) e de alguns trechos de um *corpus* de diálogos² - que este

¹ Termo criado por Gumperz, J. John (2002, p.152) para designar todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais.

² Todos os trechos de aulas aqui utilizados como exemplo foram retirados do corpus de transcrição de aula de francês língua estrangeira - transcriptions de classe- n^{os}. 1 e 2, do CEDISCOR, Francine CICUREL

vácuo verbal provocado pelo silêncio no âmbito da interação é, via de regra, repleto de significação.

Analisar o papel do silêncio no discurso requer primeiramente que se leve em conta a organização estrutural da conversação, seu funcionamento. Sabe-se que para que um diálogo aconteça é necessário que os participantes de um dado discurso estabeleçam entre eles um certo número de acordos relativos ao conjunto de regras do jogo conversacional. Desse modo, sempre que um falante toma a palavra ele o faz dentro de uma dada organização. Isto pressupõe que, após a fala de L1, L2 reaja com uma réplica e assim por diante. É justamente quando esse ritmo de encadeamentos é interrompido que surge o silêncio, ou seja, quando o locutor que está com a palavra ou aquele a quem ela é cedida, se cala. Assim, é por surgir no seio de uma interação que o silêncio passa a constituir uma pista de contextualização relevante.

Para que o silêncio seja percebido pelos interlocutores numa comunicação face a face ou naquelas cujo canal permite transições de fala à distância, como as que se dão via telefone, basta que um deles - aquele a quem foi cedido o turno de fala - se cale. Em compensação, nas obras literárias é evidentemente papel do narrador (ou do autor, no caso das peças de teatro) informar ao seu leitor quando o silêncio aparece durante as trocas de seus personagens, como evidencia o trecho³ abaixo da peça *Entre Quatro Paredes*, de Jean-Paul Sartre.

O garçom, virando-se para Inês
Sinta-se em casa. (Silêncio de Inês). Se quiser perguntar alguma coisa. (Inês se cala)

O trecho transcrito acima nos permite observar que o autor, ao salientar o silêncio entre as falas de seus personagens, atribui-lhe um valor de pista interacionalmente significante. Caberá ao leitor interpretá-lo conforme seu “conhecimento de mundo” e com base na pressuposição que ele, leitor, faz do enquadre que estaria caracterizando aquele momento da interação.

Explorando os múltiplos valores do silêncio e reconhecendo sua importância na construção dos personagens e na caracterização das cenas e atitudes representadas, as obras literárias tornam-se fonte preciosa de pesquisa no campo da análise da interação, na medida em que freqüentemente elucidam as mensagens não-verbais ao traduzi-las verbalmente. Nesse sentido, presentes em grande parte das situações interlocutivas (as quais por sua vez se acham representadas nas narrativas), as pistas contextuais não-verbais encontram um terreno fértil para sua encenação verbal na ficção, que representa de forma bastante verossímil o jogo comunicativo da vida real.

Na peça de Ionesco, *A Cantora Careca*, observa-se um movimento crescente de desarticulação da linguagem, na medida em que se avança na leitura das cenas. O silêncio aparece como uma das estratégias de que se valeu o autor para desestabilizar o discurso de seus personagens. Na cena VII⁴, por exemplo, tem-se a seguinte situação: numa atmosfera confinada de um salão inglês, o casal Smith está sentado diante de seus visitantes, o casal Martin. O silêncio provocado pela falta de “o que dizer” entre os personagens impedirá assim o encadeamento das trocas entre eles, refletindo dessa forma a falência do jogo conversacional.

³ Nossa tradução

⁴ Nossa tradução

S.SMITH. – Hum.
Silêncio.
SRA SMITH. – Hum, hum.
Silêncio
SRA.MARTIN. – Hum, hum, hum.
Silêncio.
S.MARTIN. – Hum, hum, hum, hum.
Silêncio.
SRA.MARTIN. – Oh, decididamente.
Silêncio.
S.MARTIN. – Nós estamos todos gripados.
Silêncio.
S.SMITH. – No entanto não está frio.
Silêncio.
SRA.SMITH. – Não há corrente de ar.
Silêncio.
S.MARTIN. – Oh não, felizmente.
Silêncio.
S.SMITH. – Ah, la la la la.
Silêncio.
S.MARTIN. – Você está triste?
Silêncio.
SRA.SMTH. – Não. Ele está aborrecido.
Silêncio.
SRA.MARTIN. – Oh, senhor, na sua idade, você não deveria.
Silêncio.
S.SMTH. – O coração não tem idade.
Silêncio.
S.MARTIN. – É verdade.
Silêncio.
SRA. SMTH. – Se diz isso.
Silêncio.
SRA.MARTIN. – Se diz também o contrário.
Silêncio.
S.SMITH. – A verdade está entre os dois.
Silêncio.
S.MARTIN. – É isso.
Silêncio.

Por outro lado, na peça de Sartre, *Entre quatro paredes*⁵, o silêncio adquire notadamente um outro valor. Mas para se observar seu valor nos trechos selecionados, é necessário compreender primeiramente o contexto no qual ele aparece.

A obra do autor se desenrola no inferno. Mas não um inferno representado pela mitologia e que faz parte do imaginário das pessoas. O inferno aqui se delineia na medida em que os personagens se dão conta de que o “inferno é o outro”. Conduzidos um a um a um recinto fechado, após a morte, Garcin (um homem de letras), Inês (uma funcionária dos correios) e Estelle (uma mulher da alta sociedade), são obrigados a conviverem junto indefinidamente naquele espaço. No trecho a seguir da cena V, o silêncio é proposto por

⁵ Nossa tradução

Garcin aos demais personagens, Inês e Estelle, como uma estratégia de “boa convivência”. Ao contrário dos exemplos acima referidos, o silêncio surge aqui de forma negociada, ou seja, adquirindo um estatuto específico, um valor que nasce de um contrato previamente estabelecido entre os personagens.

GARCIN, com voz baixa:

Não serei o seu carrasco. Não tenho nada contra você e não tenho nada a ver com você. Nada. É isso e pronto. Então ficamos assim: cada um no seu canto. É a solução. Você aí, você aí eu ali. E silêncio. Nem uma palavra: não é difícil, não é mesmo? Cada qual vai estar bastante ocupado consigo mesmo. Acho que eu poderia ficar dez mil anos sem falar.

ESTELLE: Tenho que me calar?

GARCIN: Tem. E nós... seremos salvos. Calar-se. Olhar dentro de si, nunca levantar a cabeça. Está bem?

INÊS: Está.

ESTELLE: (depois de hesitar): Está.

GARCIN: Então, adeus.

II. SILÊNCIO COMO RÉPLICA AMEAÇADORA DAS FACES

A polidez, do ponto de vista da pragmática lingüística, resulta do “desejo mútuo de preservação das faces” (BROWN & LEVINSON apud KERBRAT-ORECCHIONI, 2002, p.73), ou seja, do desejo que cada falante tem de fazer-se cordialmente entender, em qualquer situação de comunicação, a fim de minimizar os riscos de confrontação e de ofensas mútuas. Isto ocorre porque, como ressaltam Brown e Levinson (apud KERBRAT-ORECCHIONI, 2001, p.72), todo indivíduo deseja preservar seu território (corporal, material, espacial, temporal ou mental) e sua face (a imagem de si que cada um gostaria de ver reconhecida pelo outro).

No paradigma dos encadeamentos possíveis de uma troca, considera-se que, após um dado ato de linguagem há certos tipos de encadeamento ditos *preferidos* e outros *não-preferidos*. Grosso modo, os preferidos correspondem àquilo que se espera e que é comum acontecer: asserção-acordo; pedido-aceitação; autocrítica-desacordo; cumprimento-rejeição parcial (pois neste caso recomenda-se reagir com “modéstia”). Os não-preferidos por seu turno correspondem aos encadeamentos *não-polidos* (asserção-refutação; pedido-recusa; autocrítica-acordo; cumprimento-aceitação pura e simples).

Sabe-se que elocuições de natureza repreensiva são consideradas potencialmente ameaçadoras. Quando proferidas por um indivíduo cuja posição social é considerada de maior prestígio ou hierarquicamente superior em relação à de seu interlocutor, é comum que este último reaja com silêncio. Um silêncio que, enquanto réplica, pode indicar desapontamento, desolação, embaraço, revolta (silenciosamente reprimida) etc. Não é por outra razão aliás que o silêncio, neste caso, é popularmente referido como ato de “engolir sapo”. Como exemplo, retiramos essa passagem do conto *O vagabundo*⁶, de Maupassant (2001, p.181) em que um guarda repreende de forma brutal o personagem Randel, um carpinteiro desempregado, que vagava à toa pelas ruas:

Então tá, cai fora e nunca mais apareça por aqui, ou você vai se ver comigo.
E Randel foi embora *sem responder nada*, e sem saber para onde ia... (grifo nosso)

⁶ Nossa tradução

III. O VALOR ILOCUTÓRIO DO SILÊNCIO NA SALA DE AULA

É do conhecimento de todos que a sala de aula, espaço em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, é um local onde o silêncio freqüentemente se faz presente. Ainda mais que, para se compartilhar um conhecimento, é necessário escutar e apreciar aquilo que é dito. Somente em seguida é possível emitir uma opinião a respeito. Assim, a sala de aula se configura como um espaço de trocas no seio das quais o silêncio atua como uma pista não-verbal/paralingüística, suscetível de ser interpretada conforme o momento em que se insere e o propósito da intervenção.

Quando, por exemplo, no curso das trocas, os alunos reagem com silêncio a uma solicitação feita pelo professor, este é levado em geral a atribuir-lhe uma dada significação. Significação essa que, via de regra, pode remeter a dúvidas dos alunos em relação a um determinado assunto, apontar para a necessidade de esclarecimento ou para um pedido de explicação referente à tarefa solicitada de forma um tanto vaga pelo professor. Pode ainda significar apatia dos alunos em relação ao assunto abordado ou simplesmente reflexão etc. Aqui irei ater-me entretanto apenas aos dois primeiros comportamentos mencionados.

Neste trecho⁷ o professor de francês língua estrangeira discute com seus alunos, a partir da leitura de um texto realizada em sala de aula, se os pais devem ou não exercer uma autoridade sobre as crianças. Observando a ausência de resposta por parte dos alunos, o professor considera a possibilidade de não ter sido claro em seu enunciado e por isso reformula-o de forma mais precisa:

146- prof.: o que é que acontece se não se dá um pouco de autoridade
silêncio (grifo nosso)

147- prof.: o que é que elas fazem?

148- aluno: as crianças, euh::euh::fazem o que elas querem.

Neste outro⁸, o silêncio aparece em semelhante contexto:

9. P. – Bom, você não me escreve você diz/ será que isto faz você pensar em seu país/ Ou será que é realmente a França?

SILÊNCIO (grifo nosso)

10.P. – Será que as fotos aqui (ela mostra as fotos do livro)/ para você é a França? Ou será que isso quer isso/isto parece com o teu país?

11. I. - Não não há no meu país.

Entendendo que o aluno não havia compreendido bem a sua pergunta, o professor aponta novamente para a figura do material didático e reformula sua pergunta de forma mais precisa, “Isto parece com o seu país?”, a fim de que o aluno (turno 11) conseguisse respondê-la.

⁷ Para garantir a legibilidade do texto pelo leitor de língua portuguesa, decidimos traduzir todas as citações e trechos de *corpus* em língua estrangeira. p. 63. Código da transcrição. : : hesitação /*itálicos*/ marca extralingüística. 146- prof.: qu'est-ce qui se passe si on n'a pas un petit peu d'autorité?/*silence*/147- prof.: qu'est-ce qu'ils font?148- E.: les enfants, euh::euh::font ce qu'ils veulent SILENCE 10- P. – Est-ce que les photos ici (elle montre les photos du livre) / pour toi c'est la France/ ou bien est-ce que ça vaut ça/ ça ressemble à ton pays.11.I-Non il n'y a pas dans mon pays.

⁸ P.63. Trecho dos *corpus*. Códigos utilizados P. : professor I. : letra inicial do nome do aluno/ pausas (-----) comentários 9. – Bon ben tu n'écris pas tu me dis/ est-ce que ça te fait penser à ton pays/ ou bien est-ce que c'est vraiment la France?

Já no trecho a seguir⁹, observamos que o silêncio dos alunos remete a um desconhecimento por parte destes em relação ao *conteúdo* da pergunta feita pelo professor e não em relação à maneira como a mesma foi formulada:

- 45- P: então o que é preciso entender/ é que é preciso conhecer o presente de todos verbos/ “eu” para o verbo “fugir”...”eu” ?
 46-Tara : ... fujo/
 47-P: “tu”?
 48- Todos: foges
 49-P: “ele”?
 50-Todos: foge
 51-P: nós?
 52 (*silêncio*)
 53-P: fuimos/fugimos/e aqui hop! Você tem o seu radical/” vós”?
 54 (*silêncio*)
 55-P: fugis

Assim, a professora devolve o texto trabalhado para que os alunos possam reler o conteúdo abordado. Nota-se pelo trecho acima que o professor interpreta o silêncio como um indício de desconhecimento dos alunos em relação ao item discutido: “Não? Vocês não entenderam?”.

Finalmente, haja vista a complexidade envolvendo todo ato de fala e a tendência humana a simbolizar tudo o que o cerca e o auxilia explícita ou implicitamente na sua comunicação, tentamos mostrar, através de exemplos e citações, que algumas dessas manifestações simbólicas são representadas pelo silêncio. Razão por que o incluímos entre as pistas de contextualização, pistas essas que contribuem de forma significativa na compreensão dos enunciados e dos tipos de atividades constantemente propostos pelos falantes no curso da interação.

Referências

- AUSTIN, J.L. (1970): *Quand dire, c'est faire*. Paris, Seuil.
 P.AUTHIER-REVUZ (1998): “Énonciation, méta-énonciation. Hétérogénéités énonciatives et problématiques du sujet” in Vion (org) *Les sujets et leurs discours: énonciation et interaction*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
 BAKHTIN, Mikhaïl. (1977): *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris, Minuit.
 BANGE, P. (1992): *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris, Hatier/Didier.
 BARCELOS, A.M.F. (2001): “Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte”. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, nº1. Belo Horizonte, p.71-92.
 BENVENISTE, E. (1988): *Problemas de lingüística geral 1*. Campinas, Pontes.
 ----- (1989): *Problemas de lingüística geral 2*. Campinas, Pontes.

⁹ Pg.117. Código utilizado:

() comentários ; / pausas; ? questões; ... hesitações.

P. 45 – Alors, ce qu'il faut bien comprendre/ c'est qu'il faut connaître le présent de tous les verbes/ “je”/ pour le verbe “fuir”...”je”? Tara 46 ...fuis/P 47 “tu”? Tous 48 ...fuis! P 49 “il”? Tous 50 ...fuit/ P 51 “nous”? (silence) P 53 ...fuyons/fuyons/ et là hop!vous avez votre radical/ fuyons/ “vous”?54 (silence)P 55 fuyez/

- (1999): *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, EDUC.
- CHARAUDEAU, P. (1984): “Linguagem, Cultura e Formação (algumas questões em jogo na formação do professor e do aprendiz)”. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 3. Campinas, p.111-119.
- (1992): *Grammaire du sens et de l’expression*. Paris, Hachette.
- CHARAUDEAU P. & MAINGUENEAU, D. (2002) *Dictionnaire d’analyse du discours*. Paris, Seuil.
- CICUREL, F. (1985): *Parole sur Parole ou le métalangage dans la classe de langue* (Didactique des Langues Étrangères). Paris, CLE International.
- (1989): “La mise en scène du discours didactique dans l’enseignement des langues étrangères”, *Bulletin CILA* (Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée) n°49, Neuchâtel: p.7-20.
- (1999): “Les réagencements contextuels”, communication présentée au Colloque international Usages pragmatiques et acquisition de langues, à Paris III.
- CORACINI, M.J.R.F. (1993): “Les questions du professeur dans un cours de lecture en langue étrangère”. *Les carnets du Cediscor* n°2, Paris, Presses de la Sorbonne, Nouvelle, p.49-59.
- (org). (1995): *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Campinas, Pontes
- DABÈNE, L. (1984): “Pour une taxinomie des opérations métacomunicatives en classe de langue étrangère”, in *Etudes de linguistique appliquée* n°55, p.39-46.
- (1994): *Repères sociolinguistiques pour l’enseignement des langues*. Paris, Hachette.
- DUCROT, O. (1984): *Le dire et le dit*. Paris: Minuit.
- GOFFMAN, E. (1973): *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris:Minuit.
- (1987): *Façons de parler*. Paris: Minuit.
- (1991): *Les cadres de l’expérience*. Paris: Minuit.
- GUMPERZ, J. (1989): *Engager la conversation*. Paris, Minuit.
- HALL, E. T. (1971): *La dimension cachée*. Paris, Seuil.
- JAKOBSON, R. (1995): *Lingüística e Comunicação*. São Paulo, Cultrix.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980): *L’énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris, Armand Colin.
- (1986): *L’implicite*. Paris, Armand Colin.
- (1992, 1994, 1998) *Les interactions verbales I, II e III* (3 tomos). Paris, Armand Colin.
- (2001a): *Les actes de langage dans le discours*. Paris, Nathan.
- (2001b): Gragoatá/ Revista de Pós-Graduação: “A noção de ‘negociação’ em análise de conversação: o exemplo das negociações de identidade”. Niterói, n.11, pp.157-176, 2ºsem.
- MAINGUENEAU, D. (2001): *Análise de textos de comunicação*. São Paulo, Cortez.
- MARCUSCHI, L.A. (1998): *Análise da conversação*. São Paulo, Ática.
- MATENCIO, M.L.M. (2001): *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, Mercado das Letras
- RIBEIRO, T.B & GARCEZ, P.M (2002): *Sociolingüística Interacional*, São Paulo, 2202
- TODOROV, T. (1981): *Mikhail Bakhtine le principe dialogique*. Paris, Seuil.
- TRAVERSO, Véronique (org). (2000). *Perspectives interculturelles sur l’interaction*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- VION, Robert. (1996): “L’analyse des interactions verbales”, in Cicurel, F. e Blondel, E (org.): *Les Carnets du Cediscor* n° 4. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle p.19-32.
- (1992): *La communication verbale, analyse des interactions*. Paris, Hachette.

----- (org). (1998): *Les sujets et leurs discours: énonciation et interaction*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.

OBRAS

Eugène Ionesco, *La cantatrice chauve*, Paris, Gallimard, 2005.

Guy de Maupassant, *Le Horla et autre contes*, Paris, Maxi-Livres, 2001.

Jean Paul-Sartre, *Huis Clos suivi de Les Mouches*, Paris, Gallimar, 2000, col. Folio.