

*Interação verbal na sala de aula de língua: uma perspectiva psicossemiótica**

*Renzo Titone***

Resumo

Foram feitos muito poucos estudos em análise semiótica e psicossemiótica da comunicação de sala de aula. Recentemente podemos citar três estudos sistemáticos sobre o tópico: o primeiro (Titone 1981, 3 ed., 1988) diz respeito à análise da comunicação em sala de aula a partir de um ponto de vista interdisciplinar; o segundo (Titone, 1990) diz respeito à psicossemiótica do ensino de língua em sala de aula; o terceiro (Bassi & Gennari, 1994) faz uma coletânea de ensaios de vários autores sobre semiótica e educação. Muito recentemente apareceram novos estudos de uma perspectiva mais geral, mas que não levam em consideração os aspectos semióticos dos fatos.

O propósito da minha discussão está no esforço de evidenciar as distintas contribuições que têm sido feitas e que podem ser alcançadas através do estudo semiótico da comunicação ou interação pedagógica.

* Texto apresentado como conferência plenária no VI Congresso Internacional de Psicolinguística Aplicada realizado na Universidade de Caen (França), em agosto de 2000. A tradução foi feita por Adriana Angelim Rossa, pesquisadora do Centro de Pesquisas Linguísticas da PUCRS.

** University of Rome, University of Toronto

Abstract

Very few studies have been carried on in the semiotic and psychosemiotic analysis of the classroom communication. Recently one can quote three systematic studies on the topic: the first one (Titone 1981, 3rd ed. 1988) deals with the analysis of classroom communication from an interdisciplinary point of view; the second one (Titone 1990) deals with the psychosemiotics of classroom language teaching; the third one (Bassi & Gennari 1994) gathers essays of several authors on semiotics and education. From a more general perspective, very recently new studies have appeared but not taking account of the semiotic aspects of the facts.

The purpose of my discussion now lies in the effort to evidence the distinctive contributions that have been made and can be pursued by a semiotic study of pedagogical communication or interaction.

Introdução

Em primeiro lugar, apresentamos uma visão geral da contribuição da semiótica para a teoria de ensino, começando por uma definição do processo de ensino/aprendizado à luz do papel específico dos signos pedagógicos. Em segundo lugar, faremos uma especificação posterior dupla com respeito (1) à peculiaridade de uma análise do ensino sob uma perspectiva psicosemiótica, isto é, levando em conta os aspectos dinâmicos (ou psicológicos) de semiose, (2) ao campo específico de ensino de língua na sala de aula através da interação verbal.

Como conclusão, a semiótica aparece como uma metaciência dominando muitas explorações científicas particulares e restritas da realidade humana, não somente ensinando linguagem através da linguagem.

O objetivo da minha discussão está na tentativa de ilustrar e sintetizar algumas tendências recentes na aplicação de modelos semióticos para a análise de processos educacionais em geral, e especificamente da interação verbal na sala de aula.

Assim sendo, eu discutirei os seguintes pontos:

- 1) as potencialidades teóricas da Semiótica como uma metaciência com vistas na sua aplicação para a ciência da educação;
- 2) a aplicação de modelos semióticos para a interpretação de processos educacionais como apre-

sentados por alguns estudiosos como uma premissa teórica geral;

- 3) algumas tendências européias na análise semiótica dos processos de ensino em ambientes formais;
- 4) propostas para uma análise psicosemiótica de comunicação de sala de aula.

As potencialidades teóricas da Semiótica como uma metaciência

A definição e o escopo da ciência da semiótica têm sido bem estimuladamente discutidos por especialistas contemporâneos, mas especialmente por Thomas A. Sebeok em sua última obra-prima *Signos: Uma introdução à Semiótica* (1994). Para citar uma declaração de M. Danesi na sua Introdução do livro "Se eu tivesse que resumir em uma frase o que Thomas Sebeok ensinou a uma geração inteira de semióticos, eu escolheria a seguinte: ele nos mostrou que a vida é semiose" (1994: xiii). "Em uma palavra ele 'desmistificou' a semiótica e a transformou em um método de investigação científica mais amplamente conhecido e aceito dentro das ciências comportamental, cognitiva e social" (ibid.). É precisamente esta abertura e flexibilidade do discurso semiótico que torna suas visões e modelos mais atraentes para o filósofo, como também para o especialista de todas as ciências.

É necessário passar pelos vários tópicos abordados por Sebeok em seu livro para termos uma idéia da variedade e de todos os horizontes abrangentes dessa metaciência. O intrigante estudo da semiose humana, focado nas seis categorias de signos postuladas—sinal, sintoma, ícone, índice, símbolo e nome—carateriza semiose nos sistemas biológicos, com extensão a todos os seres vivos. Assim, primeiramente, o estudo de sintomas—como a origem genética da noção de signo no contexto médico—torna-se o paradigma da semiótica. Em segundo lugar, os signos indiciais são considerados como a categoria mais fundamental de sinalização 'consciente'. Posteriormente a natureza significativa da iconicidade é examinada, como uma representação de um referente sob a forma de mimese ou imitação de um ou de todos seus atributos. Signos de fetiche são considera-

dos como típicos exemplos nos humanos. Finalmente, os signos de linguagem são vistos como de domínio exclusivamente humano de semiose verbal. A linguagem é a realização máxima do processo semiótico transformacional do corpo-mente - cultura, embora a comunicação humana deva ser pensada em sua totalidade - como um processo verbal e não-verbal.

Ainda, a semiose é vida. E o estudo de todos os aspectos da vida está baseado semiologicamente, muito embora diferentes ciências historicamente tenham assumido o papel de intérpretes específicos. Uma semiótica baseada na biologia - como defendeu Sebeok - permitirá que vislumbremos como o corpo interage com a mente para produzir signos, mensagens, pensamento, e por último comportamento cultural.

Se desejássemos localizar a posição científica da semiótica na epistemologia moderna, poderíamos pensar nela como uma metaciência intermediária entre a filosofia (especialmente a filosofia da vida) e as ciências específicas da vida: biologia, sociologia, lingüística, antropologia e etnologia, brevemente todas as ciências humanas e as ciências da comunicação. A educação - sendo uma ciência do desenvolvimento humano básico e guiado - aproveita uma posição privilegiada na consideração dos benefícios dados à semiótica, como veremos no curso da presente discussão.

Mais uma ressalva sobre a multipotencialidade da semiótica como uma metaciência. Essa provém da projeção das visões multivariadas oferecidas pela semiótica que foi elaborada por um outro trabalho significativo, o livro de Marcel Danesi, *Mensagens e Significados. Uma introdução à Semiótica* (1993). Aqui a estonteante variedade do mundo dos signos é projetada em uma vasta tela, onde somos levados a descobrir os aspectos fascinantes da manipulação simbólica do mundo, e depois, mais particularmente, o corpo significante (semiose facial, semiose corporal, gesto, dança), o olho significante (arte visual, mídia visual), a língua significante (comunicação verbal, arte verbal, a escritura). Além disso, na construção do mundo humano, podemos considerar o papel da metáfora e dos modelos culturais, o modo narrativo de representação e mitologias, roupas como formadoras de mensagens, alimentos como formadores de mensagem, espaço significante e arquitetura. Finalmente,

"a média faz a mensagem"- desde a mimese da mídia até a propaganda, do nascimento da cultura pós-moderna até a zoosemiótica, da sociologia como o berço da semiótica genética. Os horizontes são infinitos - uma razão a mais para pensar na semiótica como uma metaciência.

2. A aplicação dos modelos semióticos para a interpretação dos processos educacionais

Devo reconhecer que as primeiras tentativas pioneiras em direção à análise da educação em uma perspectiva semiótica aconteceram entre os cientistas educacionais italianos. Mario Gennari, professor de educação na Universidade de Gênova, estabeleceu um paradigma significativo, em uma formidável síntese, *Interpretar a educação, pedagogia, semiótica hermenêutica* (1992).

A complexidade do ser humano está refletida na complexidade de sua formação de vida, isto é, nos processos de desenvolvimento e de aprendizado do homem. Como consequência, a ciência educacional não pode subestimar tal complexidade. Epistemologicamente, como filosofia básica da ciência, ela deve dar conta da complexidade ontológica e deve discernir as competências científicas engajadas no estudo, análise, interpretação e reconstrução da estrutura básica do objeto de estudo, neste caso, a educação. É, então, tarefa da epistemologia definir as dimensões científicas da análise e da interpretação do campo educacional, começando pela necessidade de estabelecer uma abordagem trans-disciplinar: é necessário mais do que uma ciência para explicar a estrutura e a dinâmica da atividade educacional - história, filosofia, antropologia, psicologia, sociologia, e ciências da comunicação.

Primeiramente, Gennari considera todos os eventos educacionais como dotados de uma estrutura textual: um sistema organizado caracterizado por traços dinâmicos e energéticos, em constante fluxo, uma estrutura em constante mudança. Em segundo lugar, um evento educacional é caracterizado pela totalidade, para não ser reduzido à soma dos seus elementos, mas o resultado da mudança contínua de relações entre seus elementos estruturais. A educação é essencialmente um sistema aberto, vivendo nas relações internas e externas. O evento edu-

cacional pode ser lido como um "texto" porque ele também fala por meio de várias linguagens através das quais ele é constituído e transmitido. Conseqüentemente, tais eventos envolvem vários sistemas de comunicação ou códigos e diversos sistemas semióticos.

Um texto é formado também por uma gênese histórica, consistindo em várias interpretações dadas às ligações entre o objeto (objetivos educacionais) e os sujeitos (o educador e o aprendiz). "Este é o motivo pelo qual a interpretação pedagógica de qualquer texto não pode ser feita sem a contribuição das ciências de interpretação, que estudam textos sob o aspecto de suas estruturas objetivas ou sob o aspecto do envolvimento subjetivo" (Gennari, 1992:200). Tanto o objeto como os sujeitos operam no processo de mudança da educação e, assim sendo, precisam de ajuste constante de interpretação. Neste ponto invocamos duas ciências interpretativas básicas, a saber, a hermenêutica e a semiótica.

A hermenêutica delimitará as fronteiras das áreas a serem submetidas à interpretação, e definirá os critérios para a análise do objeto e sujeitos da educação, vistos no seu fluxo dinâmico e nas suas inter-relações sistêmicas. A semiótica analisará os signos e as mensagens que ligam os sujeitos vivos, interagindo na educação, caminhando em direção ao mesmo objeto-desenvolvimento, treinamento e educação. Enquanto a hermenêutica fará uso de parâmetros cognitivos (e conseqüentemente de todas as ciências instrumentais que visam o conhecimento e a transformação das informações em conhecimento como a rede básica da ciência), a semiótica estudará a construção e recepção de signos e mensagens verbais e não verbais, sua transmissão e armazenamento nas mentes humanas dos interlocutores, como também dos observadores (os cientistas educacionais).

A relevância da contribuição da semiótica fica assim auto-evidente.

Nos parágrafos seguintes, mais será dito sobre o papel da semiótica constituindo a ciência pedagógica.

3. Algumas tendências européias na análise semiótica dos processos de ensino

O melhor resumo documentado das tendências na Europa caracterizando a aplicação dos modelos semióticos para a análise dos processos de ensino, enfocando diferentes objetivos curriculares, é o volume antológico editado por Bruno Bassi e Mario Gennari, *Semiótica e Educação* (1994).

Os doze autores, da Itália, França e Alemanha, tratam de diferentes aspectos e áreas do ensino curricular a partir de um ponto de vista da semiótica.

O objetivo desses estudos é de cooperar para a fundação de uma nova ciência, isto é, a semiótica educacional. Começando pela convicção de que a ciência da educação é necessariamente um construto interdisciplinar. A semiótica é a chave para a interpretação e estruturação desse sistema científico. As tendências interpretativas entre esses autores são principalmente duas: uma análise semiótica das práticas educacionais, e uma definição semiótica de ciência da educação. O primeiro objetivo tem uma orientação prática; o último, uma orientação teórica.

O ensaio introdutório de M. Gennari é bastante notável uma vez que relembra e amplia as observações que ele havia incluído no livro acima citado. Particularmente, o autor define em maiores detalhes os aspectos essenciais da estrutura científica da análise educacional, isto é, a história do 'texto' educacional, as relações entre objeto e sujeitos, os códigos que governam os processos de comunicação na interação educacional, a dinâmica das instruções, etc. A educação é considerada como uma atividade aberta, uma vez que os aparatos simbólicos não estão bloqueados dentro de um sistema perfeitamente organizado, mas deixam o trabalho interpretativo livre para encontrar seus significados de modo original. O papel básico da interpretação está relacionado ao significado dos signos emitidos pelos sujeitos durante o processo de comunicação educacional. Os signos e seus significados conseqüentemente revelam a estrutura do sistema interacional estudado pela ciência pedagógica.

Por outro lado, Michel Martin estuda a semiótica da linguagem pedagógica, em termos de metáforas específicas, comparações, elipses, e 'silêncios'. Estas peculiaridades da lingua-

gem pedagógica são consideradas parte da competência do professor e do estilo objetivando a eficácia do ensino.

Hermann Burkhardt chama atenção para o significado semiótico dos signos não verbais no ensino, com referência específica ao ensino de língua por imagens. Muito embora este ensaio tenha como ponto de vista a situação das escolas Alemãs hoje, devo apontar que meu trabalho no início dos anos 60 já considerava o papel do ensino visual na educação de língua em geral e no ensino de língua estrangeira em particular. A novidade da visão desse autor está na tentativa de reconsiderar o problema à luz da semiótica.

Piero Bertolini vai muito além do âmbito da ciência pedagógica ao analisar a experiência educacional e a linguagem em uma perspectiva semiótica, e conclui apontando que a língua pedagógica autêntica é um tipo de língua intencional no sentido de um discurso enfocando o projeto (*project-aiming discourse*). Esse traço é o que formaliza a educação como um processo sistemático.

Eduardo W. Tizzi propõe algumas considerações sobre a aplicação de instrumentos de semiótica ao ensino em áreas específicas. A tarefa está ainda bastante não resolvida. Porém, o autor indica em seu ensaio a importância da aproximação com o ensino de línguas e com outros assuntos não a partir de perspectiva mera e formalmente lingüística, mas a partir do ponto de vista de uma variedade de códigos semióticos.

Novamente, dois autores Franceses, Jacques Fontanille e Corinne Dublance entram em uma matéria não conjeturada que é na verdade ensinada em algumas escolas: i.e. dietética, ou a ciência da nutrição. Qual é a relação entre a educação sobre dieta e a semiótica? Através de inúmeros exemplos os autores listam as modalidades de dietética como uma busca para a harmonia não somente do próprio corpo, mas também em relação com as outras pessoas, em simples palavras, como uma vida equilibrada. A eficácia de tal ensino como desenvolvimento da personalidade depende—como os autores provam intensamente—do uso de um código semiótico rico, variado e convincente, não somente verbal mas amplamente não verbal.

Gabriele Palloti aborda os aspectos semióticos da etnografia da comunicação em sala de aula. A comunicação entre

professor e aluno está condicionada pela semiótica etnográfica, que são os códigos particulares usados em diferentes culturas, em casa e na sala de aula. O autor faz muitas sugestões e apresenta exemplos do livro de Shirley Heath, *Jeitos com as Palavras* (1983), amplamente conhecido e seguido nos Estados Unidos.

O estudo de música começando pela prática auditiva—de acordo com Luca Marconi—pode ser melhorado usando a semiótica de intervalos. Vários procedimentos técnicos são sugeridos: desde o ouvir até a verbalização, o ouvir sincrético e analítico, e várias formas de representação semiótica de aspectos musicais.

O valor garantido do uso de hipertextos no ensino, como sugerido pelas técnicas de informação, está grifado por Bruno Bassi. Os hipertextos podem tornar-se ferramentas preciosas para comunicação educacional eficaz.

Finalmente, a educação fora-da-escola como uma plataforma de desenvolvimento social pode ser apoiada adequando-se a escolha de códigos de semiótica e discriminação. A semiótica pode tornar-se, nessa perspectiva, uma simbiose social, ou mimese de padrões comportamentais sugeridos pelo lar ou comunidade, também num sentido negativo, como acontece com os grupos de adolescentes e com a língua.

Uma análise completa da psicosemiótica do ensino é apresentada finalmente por R. Titone em um ensaio incluído no livro de Bassi & Gennari (1994) e num folheto intitulado *Um Ensaio sobre a Psicosemiótica do Ensino de Língua na Sala de Aula* (1990), além de um outro volume em Italiano, *A Linguagem na Interação Didática* (3ª ed., 1988).

Esse será o tópico do último parágrafo a seguir.

4. Em direção à análise psicosemiótica da comunicação em sala de aula

Em primeiro lugar, é necessário começar a partir de três proposições, com o objetivo de definir o real significado e o papel da comunicação no ensino.

Proposição n.º 1:

O ensino é mais do que mera comunicação.

O ensino implica de fato:

- transmitir informação

- estimular a descoberta e redescoberta
- despertar ou induzir interesses
- promover a habilidade de autocrítica, ou de feedback crítico
- iniciar operações de consolidação intelectual
- produzir uma modelagem afetiva ou motivacional do aprendiz, etc.

Proposição n.º 2:

O ensino é menos que o aprendizado.

Ensinar é meramente o começo ou a iniciação do processo de aprendizado, visto que as reações por parte do aprendiz provocadas pelo ensino vão muito além dos conteúdos instrucionais e dos próprios estímulos do professor.

Proposição n.º 3:

O ensino é um estímulo mais fraco do que a possível reação do aprendiz.

O ensino não é um mero processo de informação, mas o iniciador de reações não previstas que podem-se devolver por toda a vida.

Tudo isso significa que o ensino não pode ser reduzido a simples procedimentos de informação cognitiva; assim sendo, o professor não pode ser considerado como o principal agente de educação.

Pode ser útil distinguir, neste contexto, uma estrutura profunda e uma estrutura de superfície do processo de ensino/aprendizado.

A estrutura profunda junta todas as reações desenvolvidas pelo aprendiz após as estimulações do professor. O aprendizado entendido como uma assimilação aquisitiva de cognições e habilidades implica processos profundos que mal podem ser controlados pelo professor. Esse nível inclui uma completa cadeia dinâmico-genética que consiste na percepção de necessidade, no despertar de interesse, motivação, desejo, intenção, volição ou decisão; seguido por percepção de objeto e compreensão, processamento cognitivo, aquisição.

A estrutura de superfície, por sua vez, diz respeito ao nível dos signos: criação de signo, sua transmissão, recepção, elaboração e assimilação como uma mensagem. O modelo de três níveis proposto por Morris torna-se agora útil: sintaxe, se-

mântica e pragmática podem ser facilmente aplicadas à estruturação dos signos, quer sejam verbais ou não verbais ou mistos.

Estas distinções podem, certamente, ser totalmente aplicadas aos processos de signo instrucional/educacional. Em especial, eu tentei desenvolver um 'modelo modular' de ensino baseado em 'unidades de aprendizado' ou 'matemas': isto é, I. microtema inicial (ou a percepção de um objeto a ser aprendido, através de percepção global, análise operacional, e síntese operacional); II. microtema de reforço (prática e exercício); III. microtema de controle (ou avaliação cognitiva e/ou correção).

O 'modelo modular' implica que os três módulos sejam simultâneos e reversíveis, de acordo com a estratégia de ensino imposta. Em outras palavras, o que controla o processo inteiro de ensino é uma estratégia psicosemiótica, que governa a ativação dos signos de acordo com os critérios psicológicos.

Em meu ensaio de 1990, eu considero um número de critérios para analisar tanto a linguagem do aluno como a do professor, através da formulação de duas ferramentas analíticas: em inglês ASTLC Sistema de Análise das Categorias da Linguagem do Professor, aplicável para qualquer professor, qualquer nível escolar, e qualquer matéria; e a ferramenta CVITL em inglês: Categorias de Interação Verbal no Ensino de Língua) especificamente criado para aulas de língua.

Esses modelos foram experimentados em diferentes ambientes nacionais: da Itália, à Espanha, à Iugoslávia (seria desejável aplicá-los também em escolas Norte-americanas. (Ver Apêndice.)

Os resultados são bastante positivos.

Referências bibliográficas

- Bassi B. & Gennari M., 1994, *Semiótica e educazione*. Milano: Bompiani.
- Danesi M., 1993, *Meanings and Messages*. Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Gennari M., 1992, *Interpretare L'educazione*. Pedagogia, semiotica, ermeneutica. Brescia: La Scuola.
- Sebeok A.T., 1994, *Signs. An Introduction to semiotics*. Toronto: University of Toronto Press.
- Titone R., 1988, *Il linguaggio nella interazione didattica*. Roma: Bulzoni.

Apêndice I

SISTEMA DE ANÁLISE DAS CATEGORIAS DA LINGUAGEM DO PROFESSOR de R. Titone (SATLC, em inglês)

Lista de Verificação Observacional

NÍVEL SEMÂNTICO

- 1.(F+) O professor explica, narra ou descreve verbalmente
- 2.(F-) avalia o trabalho do aluno
- 3.(nF) corrige respostas e/ou tema de casa
- 4.(F+) comenta criticamente o texto ou autores
- 5.(F+) ilustra a exposição por meio de ferramentas tradicionais de ensino (quadro de giz, mapas, posters)
- 6.(F-) ilustra a exposição com ferramentas modernas de ensino (visual e áudio)
7. (nF) usa somente diálogo ou conversação para explicar ou corrigir
- 8.(F-) usa diálogo no início, e mais tarde troca de exposição para diálogo
- 9.(F-) usa exposição inicialmente/ e continua com diálogo

NÍVEL SINTÁTICO

- 10.(F+) usa língua-padrão estilisticamente alta ou registro profissional especial
- 11.(F-) troca ou mistura língua-padrão com variedade regional ou dialetal
- 12.(nF) usa dialeto na instrução e correção
- 13.(nF) usa dialeto para intervenções disciplinares
- 14.(F+) usa sentenças gramaticalmente corretas e completas
- 15.(F-) usa sentenças corretas mas incompletas
- 16.(nF) usa jargão ou gíria
- 17.(F+) usa vocabulário quantitativamente amplo
18. (F-) usa vocabulário restrito e repetitivo
- 19.(F+) usa vocabulário variado e diferenciado

- 20.(F-) usa vocabulário estereotipado
- 21.(nF) usa expressões repetitivas (ex. "vamos dizer", "quer dizer", etc.)
- 22.(F+) usa palavras pertinentes e apropriadas
- 23.(F-) usa palavras genéricas e imprecisas (ex. "fazer" em todos os contextos)
- 24.(F+) usa voz em tom alto
- 25.(F-) "médio"
- 26.(nF) "baixo"
- 27.(F+) "uma voz com volume alto
- 28.(nF) "uma voz com volume baixo
- 29.(nF) "uma qualidade de voz agradável
- 30.(F+) "uma qualidade de voz dura ou desagradável
- 31.(nF) fala rapidamente
- 32.(F-) fala numa velocidade moderada
- 33.(F+) fala bastante vagarosamente
- 34.(nF) usa gestos ao invés de palavras
- 35.(F-) usa gestos para enfatizar ou esclarecer palavras
- 36.(F+) tem gestos frios e duros
- 37.(nF) tem gestos calorosos e receptivos

NÍVEL PRAGMÁTICO I

- 38.(F+) As classes dos alunos estão dispostas em frente à mesa do professor: ele/ela comunica-se em pé na frente, geralmente com uma postura endurecida
- 39.(nF) As classes dos alunos não são fixas e podem ser livremente agrupadas: o professor muda de postura chegando perto dos alunos

NÍVEL PRAGMÁTICO II

- 40.(F+) O professor manda e monopoliza qualquer iniciativa
- 41.(nf) O professor age democraticamente, permitindo e encorajando os alunos a usar estruturas de iniciativa
42. O professor estrutura a lição ou momentos únicos democraticamente baseado em um pré-planejamento
- 43.(nF) Permite que os alunos estruturem atividades instrucionais

- 44.(F+) solicita atividade verbal/não verbal do aluno fazendo perguntas ou pedidos
- 45.(F+) pede atenção através de apelo verbais/não verbais
- 46.(nF) responde aos alunos aceitando suas sugestões ou perguntas
- 47.(F+) responde aos alunos recusando suas sugestões ou perguntas
- 48.(F-) reage às respostas dos alunos as confirmando
- 49.(nF) responde corrigindo e modificando as sugestões dos alunos ou perguntas
- 50.(F+) reage recusando as respostas dos alunos
- 51.(F-) reage modificando ou corrigindo as respostas dos alunos
- 52.(F-) interage usando o mesmo ou um comportamento simétrico
- 53.(F+) interage através de comportamento oposto ou complementar
- 54.(F+) dá indicações que ele/ela não aceita a comunicação
- 55.(F+) aceita a comunicação através da discussão e troca de perguntas ou respostas
- 56.(F+) mostra que ele/ela nega a relevância ou valor da pessoa do aluno
- 57.(nF) mostra que ele/ela considera a relevância ou valor da pessoa do aluno
- 58.(F+) mostra descrédito ou desconsideração com a pessoa do aluno
- 59.(F+) desaprova ou condena o comportamento do aluno
- 60.(F+) ignora propositadamente a presença do aluno
- 61.(F+) tende a exasperar seu/sua superioridade repetindo ou enfatizando o exato comportamento do aluno
- 62.(F+) faz exigências ou pedidos paradoxais ou contraditórios os quais bloqueiam as respostas dos alunos ("cegueira dupla")
63. (F-) Confusão: falta de disciplina na sala de aula: exposição desordenada da lição: ou digressão e interrupções durante a lição.

Apêndice II

Estudos recentes sobre interação em sala de aula.

- Carli, A. (1996), *Modelli comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di recercazione*. Milano: F. Angeli.
- Carli, A. (1997), *Modelli comunicativi e valutazione dei libri di testo*. Milano: F. Angeli
- Piazza R. (1995), *Dietro il parlato. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*. Firenze: LEND/LA NUOVA ITALIA.
- Titone, R. (1997), *La comunicazione in classe: Studi e ricerche. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, N. 3 (sett.-dicembre).