

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÃO E TOMADA DE CONSCIÊNCIA SOBRE O USO DE PERGUNTAS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Junia Claudia Santana de Mattos Z AidAN
(Universidade Federal do Espírito Santo)
junia.zaidan@uol.com.br

Deived dos Santos SCHMILDT
(Universidade Federal do Espírito Santo)
deivedsansch@yahoo.com.br

Vitor Cardoso PIMENTA
(Universidade Federal do Espírito Santo)
vrpimenta@yahoo.com

RESUMO: A reflexão crítica por parte do professor tem sido associada tanto a melhorias da abordagem de ensino quanto ao seu *empoderamento* (Freire, 1970; Celani, 2001, 2003; Moita Lopes, 1996). Este trabalho relata uma pesquisa feita com quatro professores-estudantes de Letras Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2006. Objetivou-se a medir o impacto de um programa de tomada de consciência sobre o uso de perguntas pelos professores. Detectou-se que, como decorrência da reflexão crítica, o número de perguntas genuínas e de alta demanda cognitiva feitas pelos professores tende a aumentar.

PALAVRAS-CHAVE: ensino reflexivo; prática exploratória; demanda cognitiva; perguntas.

ABSTRACT: *Critical reflection on the part of the teacher has often been associated with both improvements in approaches to teaching, and empowerment of the teacher (Freire, 1970; Celani, 2001, 2003; Lopes, 1996). This paper reports on a study conducted with four student-teachers of English at the Universidade Federal do Espírito Santo, in 2006. The objective was to measure the possible impact of an awareness raising program upon the teachers' use of questions. The study concluded that, as a result of critical reflection, the number of genuine as well as of cognitively demanding questions by the teachers tends to improve.*

KEY WORDS: *reflective teaching; exploratory practice; cognitive demand; questions.*

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara
José Saramago, Ensaio sobre a Cegueira

0. Introdução

Este trabalho é uma tentativa de olhar para aspectos específicos da prática docente na área de LE, com o intuito de neles buscar possíveis traços da reflexão do professor. Acreditamos, no entanto, ser necessária uma breve digressão, a fim de justificar nosso interesse no processo reflexivo e na interação entre professor e aluno.

Por muitos anos acreditou-se que a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) em sala de aula se beneficiaria da descoberta de um método eficaz e infalível, que contemplaria o processo de ensino e aprendizagem em toda sua complexidade e diversidade. Grosso modo, caberia, pois, aos psicolingüistas e lingüistas aplicados, propor uma teoria que explicasse satisfatoriamente o processo de aquisição de LE, um *método eficaz* e, conseqüentemente, aos professores, ensinar de acordo com tal teoria e método (grifo nosso).

Nesse sentido, supunha-se que tanto o ensino quanto a aprendizagem bem sucedidos teriam como norteadores um conjunto finito e mensurável de regras que, se fielmente seguidas, garantiriam o sucesso no final do processo.

Contudo, o estabelecimento da ciência cognitiva nos anos 60 e o desenvolvimento da área de Aquisição de Segunda Língua (SLA) nas últimas décadas sugerem que tal perspectiva não só negligencia os complexos processos cognitivos que tanto o ensino quanto a aprendizagem engendram. Além disso, também pressupõe que a aprendizagem de uma LE seja diretamente proporcional a uma suposta eficácia do ensino, noção essa já superada graças às pesquisas na área de SLA especificamente.

Tais estudos (Ellis, 1994) debruçaram-se primeiramente sobre os processos cognitivos do aprendiz, em uma tentativa de descrever e explicar fenômenos como:

- a) a ordem de aquisição de certos elementos lingüísticos;
- b) a *interlíngua* com suas características (erros, seqüências do desenvolvimento) (grifo nosso);
- c) o Input Interacional ao qual o aprendiz é exposto e que, supostamente, influencia a aquisição;
- d) a variabilidade da produção do aprendiz, essa vista por muitos sob uma perspectiva chomskyana de desempenho variável;
- e) e, finalmente, as interações vivenciadas na sala de aula, as quais oportunizariam os ajustes conversacionais que, segundo diversos estudos de orientação interacionista (Hatch, 1992; Pica, 1994 e Long, 1983), promoveriam a aquisição da LE.

Diante disso, observa-se a interessante alternância de enfoque ocorrida: do método para o aprendiz, do aprendiz para o ambiente pedagógico.

Vale ressaltar que, apesar da expectativa histórica em relação ao advento de uma panacéia para o ensino de LE, a produção teórica na área de SLA nas últimas décadas, em vez de apenas respostas, trouxe-nos mais perguntas. Ademais, trouxe um entendimento coletivo de que, embora princípios teoricamente informados possam orientar nossa prática, é de fato o somatório de vários fatores que vai contribuir para a aprendizagem da LE.

Destarte, não faz mais sentido falar apenas sobre a eficácia da abordagem de ensino, uma vez que os elementos intervenientes no processo de aquisição da LE também incluem aspectos inerentes ao aprendiz em si e ao ambiente instrucional.

Diante de tal panorama, sempre nos perguntamos até que ponto a singularidade de cada professor com seu estilo, suas crenças, seus conhecimentos, interfeririam na aprendizagem, a despeito dos fatores intrínsecos ao aprendiz e à sala de aula.

Assim, a maior parte das teorias e hipóteses sobre aquisição de segunda língua, em que o estudo de SLA tem se baseado, nasceu de uma teorização bidimensional, considerando apenas o aprendiz e o ambiente pedagógico, nem sempre dando a necessária relevância ao professor como participante ativo e, portanto, similarmente interveniente nesse processo.

Em um estudo profundo que descreve a percepção que o professor tem da própria prática, Woods (1926: 284), não só assinala a lacuna teórica existente na área de ensino de LE quanto ao papel do professor como facilitador da aprendizagem, mas também oferece uma descrição abrangente dos processos cognitivos que o planejamento, a tomada de decisão e a ministração das aulas em si envolvem.

A pesquisa de Woods (1926) estabelece uma perspectiva emergente na área educacional, a qual rejeita a visão do desenvolvimento do professor como fenômeno atrelado a certa forma de comportamento condizente com os ditames de uma abordagem ou outra.

Em vez disso, acredita-se que o professor desenvolve-se como conseqüência de seu envolvimento ativo na construção de uma teoria de ensino pessoal e viável, que se quer descritiva do processo de ensino e aprendizagem como algo interativo e dinâmico por natureza.

Ao elaborar tal modelo, o qual denomina 'cognição docente' (do inglês, *teacher cognition*) o autor descreve a pedagogia na sala de aula de segunda língua como conseqüência de um processo cognitivo complexo e intrincado, e sua descrição vai ao encontro de vários

princípios subjacentes ao movimento de Ensino Reflexivo (ER), nosso interesse neste estudo.

Um desses princípios é que, no exercício de suas funções, o professor carrega consigo toda sua experiência prévia como aluno e como usuário da linguagem, a qual constitui sua rede mental de crenças e conhecimento acerca do que é aprender e, conseqüentemente, do que é ensinar.

Todos esses fatores influenciam a prática docente de forma sensível e independem da formação teórica do professor, o que nos sugere a necessidade de, no processo de formação, seja essa *pré* ou *em* serviço, considerar não apenas a instrução, a leitura, o contato com princípios teóricos que o professor-estudante experimenta; mas de igual modo, como essa formação teórica interage com a percepção que ele tem do que é linguagem, do que é aprendizagem e da sua própria atuação como mediador do processo.

Nesse sentido, a produção teórica sobre ensino de LE precisa ser informada tridimensionalmente, por:

- a) fatores intrínsecos ao aprendiz (a *interlíngua*, a idade, as necessidades, os interesses, a motivação, etc.),
- b) ao ambiente instrucional (a abordagem de ensino, o *input*, o material, o número de alunos, etc.)
- c) e ao professor (formação, crenças, conhecimento, tomada de decisão, planejamento, etc.), uma vez que medir, quantificar ou interpretar eficazmente quaisquer fenômenos nesse contexto implicará inevitavelmente relacionar tais fatores uns com os outros. Na próxima seção descrevemos a pesquisa em questão.

1. O estudo

Este projeto foi realizado entre Janeiro de 2006 e Janeiro de 2007, visando a investigar a prática pedagógica de três professores-estudantes e um professor já formado dos Cursos de Línguas para a Comunidade na Universidade Federal do Espírito Santo a fim de compreender seus possíveis problemas e de oferecer alternativas metodológicas para sua formação continuada.

Escolheu-se, pois, uma área de grande relevância para o ensino de LE: a interação entre professor-aluno. No ensino e aprendizagem de línguas, as estratégias discursivas utilizadas pelo professor têm impacto sensível não só na produção lingüística do aprendiz, mas também na função que esse aprendiz desempenha no próprio processo de aprendizagem como resultado dessa interação que o professor promove.

As perguntas feitas pelo professor, por exemplo, podem determinar se o aluno desempenhará um papel ativo ou passivo, se

será tratado como um co-comunicador ou como um repositório de informações, se terá a oportunidade de desempenhar funções lingüísticas diversas ou se terá uma função meramente responsiva no processo de aprendizagem (Zaidan, 2006:171).

O uso de perguntas foi escolhido como área em que desejávamos observar os possíveis traços da reflexão crítica do professor. De forma específica, tentou-se medir o impacto que um programa de tomada de consciência (reflexão, leituras e discussões) poderia ter no discurso dos professores em relação às perguntas por eles utilizadas. As seguintes questões nortearam o estudo:

- a) Qual tipo de perguntas prevalece na sala de aula de LE?
- b) Um programa de tomada de consciência surte algum efeito no sentido de aumentar o número de perguntas genuínas e perguntas de alta demanda cognitiva?
- c) Como o professor de LE percebe seu próprio comportamento quanto ao uso de perguntas?

Usamos as categorias *pseudo perguntas*, aquelas utilizadas para checar conhecimento e revisar, ou seja, perguntas para as quais o professor já sabe a resposta de antemão; e *perguntas genuínas*, isto é, aquelas utilizadas para obter informação não conhecida previamente pelo professor (Spada & Fröhlich, 1995).

Também utilizamos as taxonomias relacionadas à demanda cognitiva das perguntas sobre o aprendiz (Turney, 1977). Tais perguntas podem ser de *baixa demanda*, ou seja, exigir do aprendiz que *recapitule* informação e que mostre sua *compreensão* de textos utilizados na aula ou de *alta demanda*, que exijam do aprendiz *análise, síntese e avaliação* de informações durante a interação (grifo nosso).

Os 4 professores foram selecionados com base em sua disponibilidade e interesse em participar do programa e no tempo de experiência em sala de aula. A primeira etapa da pesquisa consistiu na observação e gravação de 3 aulas consecutivas de cada professor, possibilitando colher dados sobre suas interações com os alunos em momentos diversos, incluindo tanto situações de enfoque na acuidade lingüística quanto na fluência e nas 4 habilidades.

Depois de colhidos esses dados, os professores receberam textos relacionados à interação na sala de aula, ao uso de perguntas e à reflexão crítica sobre a prática. Esses textos foram lidos e discutidos individualmente com os pesquisadores durante algumas semanas.

Após a leitura dos textos, os professores participaram de um curso oferecido por nós pesquisadores, promovendo a discussão coletiva desses textos e das questões específicas que este estudo

investiga, a saber, a interação entre professor-aluno através do uso de perguntas.

Durante o curso, os professores puderam ouvir uns aos outros, trocar experiências, trazer suas dúvidas, comparar suas crenças sobre a prática com as dos colegas e refletir sobre o tipo de interação que gostariam de experimentar em suas aulas.

A metodologia também incluiu uma entrevista com cada professor, em que tiveram a oportunidade de refletir sobre aspectos específicos das aulas observadas à luz dos princípios discutidos durante a leitura dos textos e o curso.

Por possibilitar um contato mais estreito com cada professor, as entrevistas representaram uma fonte de dados crucial para nossa compreensão da percepção dos professores sobre suas pedagogias e para antecipar áreas de enfoque necessárias à segunda rodada de observações.

2. Resultados e discussão

No período pré-intervenção, prevaleceu o uso de *pseudo-perguntas* e de perguntas de *baixa demanda cognitiva*. Tal dado confirma o que outras pesquisas na área de ensino de LE já têm mostrado (Nunan & Lamb, 1996; Tsui, 1995, White & Lightbown, 1984; Ramirez et al. 1986; White, 1992 and Long & Sato, 1983). Ou seja, que a sala de aula de LE geralmente não reflete o tipo de interação típica da vida real, na qual os participantes se engajam para trocar informações não conhecidas de antemão.

Não disputamos aqui a importância das perguntas pedagógicas, afinal, a sala de aula será sempre, por mais que tentemos fantasiá-la, um ambiente instrucional e que, portanto, requer do professor a checagem de conhecimento e o acesso à memória dos aprendizes. Desse modo, implica a necessidade de esse professor recorrer a perguntas do tipo *Qual é o passado do verbo 'go'?*, por exemplo.

No entanto, acreditamos que a predominância de tal tipo de interação sinaliza tanto um enfoque excessivo no ensino explícito de formas gramaticais quanto uma tendência do professor de sempre controlar o tópico, os turnos e, portanto, a interação de forma geral.

Tais características vão de encontro aos princípios que norteiam as abordagens de ensino de LE hoje em dia, os quais advogam em favor da provisão de oportunidades para interações típicas da vida real.

Dessa forma, tais interações requerem bem mais do que a mera manipulação de estruturas lingüísticas, muito freqüentemente o alvo das *pseudo perguntas*, mas principalmente, conforme Littlewood (1981: 4): "o processamento de toda a situação que envolve o falante e seu interlocutor" (tradução minha), a saber, a negociação

do sentido, os ajustes interacionais e o desempenho de diversos atos ilocucionários.

Tal nível de interação é mais facilmente obtido no ambiente pedagógico, através do uso de *perguntas genuínas* e de perguntas de alta demanda cognitiva, como indicam diversos estudos (Smith, 1978; Dillon, 1981; Brock, 1986; Long & Crookes, 1987; Nunan, 1990^a, White, 1992 e Nunan & Lamb, 1996).

No período pós intervenção, as perguntas genuínas aumentaram sensivelmente, sugerindo que, a curto prazo, a reflexão crítica exerce certa influência sobre o discurso do professor. Contudo, o uso de perguntas de alta demanda cognitiva teve um índice tímido de aumento ou permaneceu inalterado.

Durante as discussões dos textos lidos e as entrevistas, os professores mostraram-se muito interessados na questão da demanda cognitiva de suas perguntas. Ademais, reconheceram que nunca haviam pensado nesse aspecto das perguntas e que precisavam esforçar-se para maximizar as oportunidades de promover não só interação genuína, mas o engajamento cognitivo dos alunos durante as aulas.

O fato de as perguntas de alta demanda terem permanecido praticamente estáveis, ou seja, com índice tão baixo quanto no período pré-intervenção, indica, como vários estudos já mostraram, que o sistema de crenças dos professores não se reflete necessariamente em sua prática, ou seja, é freqüente o *gap* entre o que se acredita e o que se faz.

Tais dados apontam para a necessidade de atenção por parte dos pesquisadores e dos profissionais que atuam na formação de professores a esse aspecto tão relevante do discurso docente.

Quanto à percepção dos professores acerca de suas próprias práticas em relação ao uso de perguntas, concluímos que há necessidade de analisar esse aspecto à luz de tantos outros sempre recorrentes na fala de cada professor - como o processo de planejamento, a tomada de decisão - seja antes e/ou durante aula, durante a aula, as dificuldades relacionadas a alunos específicos ou às questões institucionais, como forma de avaliação, calendário, etc.

Vale ressaltar que os professores nem sempre se mostraram surpresos com o índice superior de *pseudo perguntas* em relação ao de perguntas genuínas na fase pré-intervenção, mesmo trabalhando em ambiente comunicativo. Como dito anteriormente, isso reflete uma percepção sensível que têm dos processos que suas práticas envolvem a despeito das teorias que supostamente as norteiam.

Quanto ao impacto do programa oferecido, percebemos que houve a deflagração de um processo reflexivo muito intenso. Todos os professores, de alguma forma, expressaram o 'incômodo' que a leitura e as discussões lhes trouxeram no período pós-intervenção.

Frases do tipo “*Eu só fico pensando nas minhas perguntas agora*” ou “*Fico me policiando para não fazer tanta pseudo pergunta*” foram recorrentes nas 4 entrevistas realizadas.

Obviamente, a dimensão de tal efeito seria rigorosamente validada através de uma análise a longo prazo, isto é, através de um estudo que envolvesse mais aulas e a coleta de dados do processo de reflexão em si (diários, biografias, etc.).

Contudo, os dados obtidos neste estudo assinalam tanto a necessidade de se enxergar o processo de aquisição de LE de forma tridimensional para se produzirem teorias a seu respeito quanto a importância de, considerando a singularidade de cada professor e os processos cognitivos que suas distintas pedagogias envolvem, contribuir para que a reflexão não seja apenas parte de um programa de treinamento ou de uma sessão de *feedback* posterior à observação de um coordenador, mas que esteja presente em sua prática diária.

Considerações Finais

Muito embora a questão da reflexão como componente da formação de professores não seja propriamente uma novidade no campo da Linguística Aplicada, acreditamos que este estudo contribui para a área.

Isso porque é baseado em dados empíricos (quantificação e descrição do tipo de perguntas feitas pelos professores), os quais devem ser situados no contexto além da sala de aula, que considera a perspectiva do professor, suas crenças, expectativas e, sobretudo, dificuldades no ambiente educacional em que atua.

Uma outra contribuição é a possibilidade de tornar o professor mais consciente sobre o impacto do seu discurso e de seus gestos em aula através da metodologia proposta (leitura, discussão e reflexão baseada nas transcrições e/ou gravações das aulas).

Ao longo de todo este artigo, usamos o termo ‘reflexão’ ou a expressão ‘ensino reflexivo’ (ER) para nos referirmos ao processo pelo qual o professor torna-se mais consciente e, conseqüentemente, mais crítico em relação aos próprios valores, conhecimento e práticas, para atuar no ambiente pedagógico de forma eficaz. (Diamond, 1998).

Gostaríamos de enfatizar, nesse sentido, que propomos um ER não como um modelo pronto e pré-definido teoricamente, o qual, propondo a negação do dogmatismo no ensino de LE, acaba sendo dogmático ao estabelecer critérios e comportamentos a serem seguidos (Lopes, 1996:180).

O perigo de tal abordagem seria o mesmo que corremos, e diante do qual muitas vezes sucumbimos, quando do embate metodológico que tentava estabelecer normas *a priori* para o

“sucesso” do processo de aquisição de LE. Em outras palavras, prescrever rigorosamente o que seja ER é alienar o professor de seu papel de educador e de participante ativo e necessariamente autônomo neste processo.

É necessário, assim, que os programas de formação de professores desmistifiquem a importância que costumeiramente é dada aos métodos de ensino e que sinalizem a complexidade do processo de aprendizagem e de ensino.

Contribuir para a autonomia do professor significa qualificá-lo tanto no sentido de sua formação teórica quanto no de garantir que sua voz será ouvida, que sua visão do ensino e da aprendizagem será levada em conta.

Dessa forma, rejeita-se a perspectiva tecnicista de professor de LE como instrutor, reproduzidor de procedimentos, consumidor de teoria, e promove-se a aprendizagem de LE como um processo genuinamente interativo, mediado por um educador perfeitamente capaz de teorizar sobre sua própria atuação.

Acreditamos que refletir criticamente, por princípio, envolve:

- a) não ignorar os processos individuais e singulares dos aprendizes;
- b) ser capaz de explicitar os princípios subjacentes à sua prática;
- c) de perceber, conforme Gimenez (2000: 2): “a sala de aula como lugar de investigação e conseqüente teorização sobre fenômenos ligados ao ensino/aprendizagem;”
- d) reconhecer a natureza política da prática docente e, portanto, o papel fundamental que, como facilitador do processo de aprendizagem, o professor pode desempenhar na construção da autonomia dos alunos (Freire, 1996)
- e) estar ciente da própria prática e experiência como fatores relevantes no processo, mas, ao mesmo tempo, compreender que, se não aliada à reflexão crítica, a experiência por si só é insuficiente para promover crescimento profissional (Richards e Lockhart, 1994: 4)
- f) estar ciente do próprio *inacabamento* (Freire, 1996) e, desse modo, da necessidade de sempre explorar e refletir sobre sua própria pedagogia, além de dialogar com outros sobre ela.

Gostaríamos de finalizar relacionando a citação que epigrafa este artigo, com as palavras de Freire (1996:72):

Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza, tanto mais possibilidades terei de, fazendo História, me saber sendo por ela feito.

Embora possamos questionar a possibilidade de alguém conseguir enxergar-se por inteiro, como diz Freire, e ainda que talvez essa imagem 'real' buscada não passe de uma ilusão metafísica, precisamos empreender o esforço de olhar, de explorar o que não nos é aparente.

Em se tratando do ensino e aprendizagem de LE, sobre os quais há mais dúvidas do que certezas, mais perguntas do que respostas, a investigação e reflexão constantes por parte daquele que integra o processo de forma tão relevante, o professor, é crucial.

Agradecemos o apoio da Fundação Ceciliano Abel de Almeida e dos Cursos de Línguas para a Comunidade (UFES/Vitória-ES) para a realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROCK, C. A. The Effects of referential questions in ESL classroom discourse. *TESOL Quarterly*, 20:47-8, 1986.
- DILLON, J. T. Duration of response to teacher questions and statements. *Contemporary Educational Psychology*, 6:1-11. 1981.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GIMENES, T.; REIS, S.; ORTENZI, D. I.B.G. Blind faith and sharp razors: some remarks on images held by teaching practice supervisors. *DELTA*, São Paulo, v. 16, n. 1, 2000. Disponível em: <[92](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-HATCH, E. <i>Discourse and Language Education</i>. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.></p><p>LITTLEWOOD, W. <i>Communicative Language Teaching - An Introduction</i>: Cambridge University Press, 1981.</p><p>LONG, M. H. Native Speaker/Non-Native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input. <i>Applied Linguistics</i>, 4:126-41, 1983.</p><p>LONG, M.; C. SATO Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions. In: SELIGER, H. W.; LONG, M. H. (eds.) <i>Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition</i>. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.</p><p>LONG, M.; G. CROOKES Intervention points in second language classroom processes in: DAS (ed.), 1987a.</p><p>MOITA LOPES, L. P. <i>Oficina de Lingüística Aplicada</i>. Campinas: Mercado das Letras, 2001.</p><p>NUNAN, D. The Questions Teachers ask. <i>JALT Journal</i> 12:187-202, 1990.</p><p>_____.; C. LAMB <i>The self-directed teacher: Managing the learning process</i>: Cambridge University Press, 1996.</p></div><div data-bbox=)

- PICA, T. Research on Negotiation: What does it reveal about Second Language Acquisition? *Language Learning*, 30/2:449-72, 1994.
- RAMIREZ, J.; YUEN, S.; RAMEY, D.; MERINO, B. First year report: longitudinal study of Immersion programs for language minority children. Arlington, V. A: *SRA Technologies*, 1986.
- RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Australia, Cambridge University Press, 1994.
- SPADA, N; FRÖHLICH, M. *Communicative Orientation of Language Teaching observation scheme*. Sydney, 1995.
- TELLES, J. A. Teachers' Accounts of Language Variations. *DELTA*, São Paulo, v. 14, n. 1, 1998. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-
- TSUI, A. B. M. Introducing classroom interaction. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (eds) Penguin, 1995.
- TURNEY, C. *Sydney Micro Skills Series 2*, University of Sydney, 1977.
- WHITE, L.; P. LIGHTBOWN, P. Asking and answering in ESL classes. *Canadian Modern Language Review*, 40:288-344, 1984.
- WHITE, M. Teacher's questions – form, function and interaction: a study of two teachers. Unpublished paper, Tokyo: Temple University Japan, 1992.
- WOODS, D. *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Australia: Cambridge University Press, 1996.
- ZAIDAN, J. C. S. M. Teacher-Learner Interaction: The Use of Questions within a Communicative Classroom Environment. In: ZAIDAN, J.C.S.M.; SOARES, L.E. (eds) *Letras Por Dentro 3*: EDUFES, Vitória, 2006.

Recebido em setembro de 2007
Aprovado em agosto de 2008