

OS OBSTÁCULOS DE APRENDIZAGENS E AS INTERVENÇÕES DO PROFESSOR EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O GÊNERO RESPOSTA A CARTA DO LEITOR

Joaquim Dolz
Carla Silva-Hardmeyer
Catherine Tobola Couchepin

Resumo: Neste artigo, apresentamos um estudo de caso sobre uma prática de ensino do gênero “resposta a carta do leitor” destinada a alunos de 9 a 10 anos de uma escola primária do cantão do Valais (Suíça). Analisamos os obstáculos de aprendizagens emergidos na implementação de uma sequência didática sobre esse gênero e as ações do professor a fim de superá-los. Pautamo-nos, teórica e metodologicamente, nos estudos de Bachelard (1938/1993) e Brousseau (1998) para a definição e identificação inicial dos obstáculos e nos estudos desenvolvidos por Schneuwly e Dolz (2009), Silva (2013) e Silva-Hardmeyer (2015) e Tobola Couchepin (2017) para a análise das intervenções do professor. Os resultados das análises mostram que a superação dos obstáculos de aprendizagem estão associadas aos tipos de intervenções do professor, antecipando possíveis dificuldades.

Palavras-chave: Obstáculos de aprendizagem, gênero textual resposta à carta do leitor, gesto didático de regulação.

The learning obstacles and the teacher’s interventions in a didactic sequences about the genre reply to the reader’s letter

Abstract: In this article, we present a case study about a teaching practice of the genre “reply to the reader’s letter” directed to students aged 9 to 10 years of a primary school from the canton of Valais, in Switzerland. We analyzed the learning obstacles emerged in the implementation of a didactic sequence about this genre and the teacher’s actions in order to overcome them. We grounded our study theoretically and methodologically in the studies of Bachelard (1938/1993) and Brousseau (1998) for the definition and initial identification of the obstacles and in the studies developed by Schneuwly and Dolz (2009), Silva (2013) and Silva-Hardmeyer (2015) and Tobola Couchepin (2017) for the analysis of the teacher’s interventions. The results of the analyzes show that overcoming the learning obstacles is associated with the types of the teacher’s interventions, anticipating possible difficulties.

Keywords: Learning obstacles, textual genre reply to the reader’s letter, didactic gesture of regulation.

Obstáculos para el aprendizaje y las intervenciones del maestro en un secuencia de enseñanza sobre el género respuesta a la carta del lector

Resumen: En este artículo, presentamos un estudio de caso sobre una práctica de enseñanza de género “respuesta de carta al lector” destinada a alumnos de 9 a 10 años de una escuela primaria de la provincia de Valais en Suiza. Investigamos los obstáculos de aprendizajes emergidos en la implementación de una secuencia didáctica sobre ese género y las acciones del profesor con el objetivo de superarlos. Priorizamos tanto en teoría como en metodología, en los estudios de Bachelard (1938/1993) y Brousseau (1998) para la definición e identificación inicial de los obstáculos y en los estudios desarrollados por Schneuwly y Dolz (2009), Silva (2013) y Silva-Hardmeyer (2015) y Tobola Couchepin (2017) para el análisis de las intervenciones del profesor. Los resultados de los análisis enseñan que la superación de los obstáculos del aprendizaje están asociados a los tipos de intervenciones del profesor, anticipando posibles dificultades.

Palabras clave: Obstáculos del aprendizaje, género textual respuesta a la carta del lector, gestos didácticos de regulación.

Introdução

Saber argumentar é fundamental. A escola é o lugar, por excelência, da aprendizagem para permitir o desenvolvimento de capacidades de linguagem e a construção de uma base cultural sobre a argumentação nas práticas escolares de letramento. Tradicionalmente, nas práticas de aprendizagens escolares há um favorecimento à leitura e à escrita de gêneros narrativos nas séries iniciais em

detrimento dos gêneros argumentativos. Os gêneros textuais do eixo do argumentar (artigo de opinião, debate, carta do leitor, entre outros) aparecem configurados em currículos, geralmente, a partir das séries finais do ensino fundamental. Entretanto, o ensino da argumentação pode e deve ser objeto de ensino e aprendizagem também em séries iniciais, visto que argumentar é uma prática social que está presente também na vida das crianças (SCHNEUWLY, 1988). No entanto, reconhecemos que ensinar gêneros de textos argumentativos nessa fase é ainda um desafio ligado à complexidade do objeto de ensino (consideração da situação de comunicação, compreensão da controvérsia, tomada de posição pessoal, a pesquisa e verbalização de argumentos, uso de léxico específico, os componentes do texto a ser escrito, entre outros), ao tempo de trabalho do professor limitado para essa prática didática e às dificuldades e obstáculos que podem surgir durante o ensino (TOBOLA COUCHEPIN, 2017).

Em uma situação de aprendizagem sobre a produção escrita de um gênero textual de opinião, em que o produtor precisa argumentar e posicionar-se, o aluno se encontra em uma situação de comunicação próxima à da resolução de problemas e precisa apresentar capacidades de linguagem relativas ao gênero de texto, tais como: os parâmetros da situação de argumentação, a organização e planificação do conteúdo temático, as marcas linguístico-discursivas e de textualização inerentes ao gênero, etc. Entretanto, no momento da produção, ele pode ter dificuldades que conduzirão a possíveis erros. Essas dificuldades e erros podem ser a manifestação de obstáculos que, ao serem superados, conduzem a novos saberes, conforme discutiremos na seção I deste artigo.

Mesmo que o trabalho com gêneros argumentativos em séries iniciais seja considerado como um desafio, é necessário, pois pode possibilitar o desenvolvimento de capacidades fundamentais, tanto do ponto de vista linguístico (identificação da controvérsia, construção e hierarquização de argumentos, marcadores argumentativos), cognitivo (capacidade crítica) e social (aprender a argumentar sobre temáticas relevantes para a sociedade), quanto do ponto de vista individual (capacidade de se situar, tomar posição, construção de identidade) (ABCHI; DOLZ; BORZONE, 2012).

De acordo com Dolz (1995) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010), seis são os elementos a serem observados para o ensino sistemático da argumentação, tanto em séries iniciais quanto em níveis mais elevados: situação de argumentação, a estrutura de base dos argumentos, as operações específicas da argumentação, as estratégias e os procedimentos retóricos, as unidades linguísticas, a planificação. A diferença entre as séries iniciais e finais está no enfoque e nas exigências ligadas a cada nível.

Nessa perspectiva, apresentaremos o resultado da análise de um estudo de caso sobre uma prática de ensino do gênero de texto *RCL* (doravante *RCL*), realizado em uma classe de língua francesa (língua primeira) multisseriada (4º e 5º anos)¹ de uma escola situada em uma pequena cidade do cantão do Valais, na Suíça, composta por 23 alunos (onze de 9 a 10 anos e doze de 10 a 11 anos).

Esse estudo de caso insere-se em uma pesquisa mais ampla realizada pela equipe de pesquisa GRAFE-DORE² com o apoio financeiro do Fundo Nacional Suíço para a Pesquisa (FNS n. 100019-146858), com o objetivo de identificar as dificuldades dos alunos de (9-10 anos) na produção escrita de um gênero de texto argumentativo, a *RCL*. Em relação aos participantes, 20 professores participaram dessa pesquisa, mas somente cinco tiveram suas aulas filmadas. O gênero textual objeto deste estudo faz parte dos gêneros prescritos no Plano de Estudo da Suíça³ francófona. Trata-se de um gênero que circula em jornais infantis na coluna “Correio do leitor”. Geralmente, as crianças são

convidadas a responderem cartas de outras crianças, dando suas opiniões a propósito de um tema controverso. No contexto escolar, trata-se de uma proposta de trabalho com o objetivo de desenvolver capacidades argumentativas e preparar os alunos para integrar-se a essa prática social de referência.

Para este artigo, selecionamos a prática de ensino implementada por um dos cinco professores que tiveram suas aulas registradas (doravante Hadrien)⁴ visto que, dentre estes, o grupo de Hadrien é o que apresenta maior progressão entre a produção inicial e produção final. A finalidade geral deste artigo é a de identificar em que medida os gestos didáticos do professor contribuem para a progressão dos alunos no que diz respeito à produção escrita do gênero textual RCL (doravante RCL) e a sua superação dos obstáculos de aprendizagens. Três questões guiam nossa pesquisa:

1. Quais são os obstáculos de aprendizagens identificados na implementação da sequência de ensino?
2. Como esses obstáculos são tratados pelo professor?
3. Que intervenções de regulação podem ser identificados no agir didático do professor?

A fim de responder as questões de pesquisa, analisamos as interações verbais entre alunos e professor em sete aulas de língua francesa (gravadas em áudio-vídeo e transcritas) consagradas ao ensino da escrita da RCL constituindo um total de (sete horas).

O procedimento adotado constitui-se de três etapas. Na primeira, realizamos a análise da sequência didática a fim de identificar as atividades escolares implementadas e a integração entre elas. Buscamos também distinguir as formas sociais de trabalho e identificar os materiais didáticos utilizados. Na segunda etapa, identificamos e caracterizamos os obstáculos de aprendizagens revelados durante a realização das aulas que incidiram sobre a situação de comunicação, os argumentos e os organizadores textuais. Na terceira etapa de análise, focalizamos o agir didático do professor (SILVA, 2013; SILVA-HARDMEYER, 2015), mais especificamente, as intervenções ligadas ao gesto de regulação (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009; SILVA, 2013; TOBOLA, 2017), pois uma de nossas hipóteses iniciais sobre a progressão das capacidades argumentativas dos alunos está relacionada às ações didáticas do professor.

A fim de apresentarmos os resultados do estudo de caso, organizamos este artigo em cinco partes. Na primeira, apresentamos e discutimos a noção de erro e obstáculo. Na segunda parte, apresentamos a sequência de ensino adaptada e implementada pelo professor Hadrien⁵ realizada com o grupo de alunos da classe de 4º ano (11 alunos). Na terceira, distinguimos os obstáculos identificados na implementação das atividades escolares. Na quarta parte, analisamos as ações didáticas do professor, focalizando as intervenções para a superação dos obstáculos. E, por fim, apresentamos as considerações finais.

Erros, disfuncionamentos e obstáculos de aprendizagem

Assim que um aluno se encontra em uma situação de aprendizagem, ele é confrontado a um novo objeto de ensino e, possíveis erros, no momento da apreensão do novo saber que emana desse confronto, podem servir como formadores de novos conhecimentos na medida em que eles são superados. Segundo Astolfi (1997), o erro é a testemunha que permite identificar as dificuldades às quais se confronta o processo de aprendizagem. Os erros ou os disfuncionamentos (REUTER, 2013)

que os alunos apresentam em contextos de aprendizagem são diferentes de acordo com as situações e os objetos de ensino propostos e podem ser indicadores de obstáculos subjacentes que precisam e podem ser ultrapassados. Em outras palavras, o erro ou o disfuncionamento são manifestações dos obstáculos de aprendizagem da escrita em geral e em particular.

A noção de obstáculo tem sua origem na obra de Gaston Bachelard (1938/1993) que no seu livro intitulado “A formação do espírito científico” considera que os obstáculos fazem parte do processo do conhecimento científico. O autor discute a noção de obstáculo epistemológico como uma dificuldade enfrentada por um pesquisador no momento da construção de saberes.

Não se trata de considerar os obstáculos externos como a complexidade e a fugacidade dos fenômenos, nem de encriminar a fraqueza dos sentidos e do espírito humano: é no ato mesmo de conhecer, intimamente, que aparecem, por uma forma de necessidade funcional, as lentidões e perturbações. É lá que colocaremos as causas de estagnação e mesmo de regressão, é onde revelaremos as causas da inércia que chamaremos de obstáculos epistemológicos⁶ (BACHELARD, 1938/1993, p. 13).

Por analogia a essa definição, Bednarz e Garnier (1989) discutem que os obstáculos surgem nos momentos de aprendizagens assim que novas concepções contradizem as concepções anteriores enraizadas pelo aprendiz. Já, analisando as aprendizagens em matemática, Brousseau (1998) distinguirá os obstáculos em: epistemológicos (ligados ao saber, a tarefa de aprendizagem), os obstáculos ontogenéticos (associados às capacidades dos alunos) e os obstáculos didáticos (que dependem das escolhas e do tipo de atividades propostas).

No que se refere ao obstáculo epistemológico, apoiado em Bachelard (1938), Brousseau discute que, durante o processo de aprendizagem, o aprendiz é confrontado a diferentes obstáculos epistemológicos, visto que a aquisição de novos saberes entra em conflito com os saberes ou concepções já fixadas em sua memória. Para o autor, os obstáculos epistemológicos têm uma conotação positiva na construção dos saberes. Trata-se de ultrapassá-los a fim de adquirir novas capacidades. Por sua vez, os obstáculos de origem ontogenética dizem respeito às limitações neurofisiológicas e competências sociais do sujeito no momento de seu desenvolvimento. Para Brousseau (1998), por exemplo, o aprendiz desenvolve conhecimentos apropriados a seus meios e objetivos de sua idade. Problemas associados ao nível da capacidade cognitiva, afetiva, social fazem parte do obstáculo ontogenético. Já os obstáculos didáticos são aqueles que têm sua origem na escolha das estratégias de ensino do professor. Segundo Tobola Couchepin (2017), esses obstáculos são o resultado de situações de ensino que podem estar associadas ao material didático utilizado pelo docente (quando as propostas de exercícios induzem o aluno ao erro) ou ao dispositivo elaborado e implementado pelo professor (por exemplo, quando o docente formula as instruções de modo a conduzir o aluno a possíveis erros).

Geralmente, em uma situação de ensino da produção escrita de um gênero argumentativo, o aprendiz precisa reunir saberes relativos aos fatores culturais inerentes à dimensão do gênero (parâmetros da situação de comunicação, planificação, tomada de posição, organizadores argumentativos) e à língua em suas diferentes situações de usos, bem como aos aspectos gramaticais, lexicais, ortográficos, de vocabulário e de pontuação. No entanto, a ausência desses saberes e sobre

a situação de comunicação pode levar o aprendiz a erros na produção de seu texto e revelar possíveis obstáculos epistemológicos, ontogenéticos ou didáticos.

Em nosso caso, no que se refere à situação de trabalho com o gênero textual RCL em aulas de francês (língua primeira), consideramos que os erros e os disfuncionamentos que aparecem nos textos dos alunos revelam obstáculos de aprendizagem (epistemológicos e didáticos) e que, na medida em que o professor Hadrien realiza suas intervenções didáticas vão sendo superados.

Os obstáculos podem ser antecipados. A observação, a análise, a avaliação diagnóstica e o questionamento do professor face a uma produção textual (escrita ou oral) do aluno podem ser considerados como uma forma de averiguação do itinerário do aluno com a finalidade de compreender em que situação ele se encontra e poder intervir para ajudá-lo a superar o obstáculo identificado.

Uma vez distinguidos os obstáculos, o docente pode elaborar, produzir, construir ou modificar um dispositivo didático baseado nas dificuldades já identificadas nos textos dos alunos ou à medida que novos obstáculos vão surgindo nas interações verbais em sala de aula entre os alunos e com o professor, assim como nos novos exercícios. De acordo com a situação, o professor poderá designar mais tempo para que os alunos encontrem uma solução ao problema constatado, propor novas ferramentas ou regular, dialogando com eles as incompreensões e as lacunas contratadas. Sob a perspectiva vygotkiana, que é a nossa, consideramos que é na interação verbal dos alunos entre eles e com o professor que os obstáculos são superados e os alunos podem alcançar o desenvolvimento real, isto é, aquele consolidado pela pessoa e que o torna capaz de resolver problemas e situações utilizando seus novos conhecimentos de forma autônoma. É nessa interação que se encontra a Zona Proximal do Desenvolvimento (VYGOTSKI, 1934/1985).

Características da sequência de ensino observada

Hadrien organiza a sua prática de ensino tendo como apoio o material didático oficial da Suíça francófona “Se exprimir em francês” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001)⁷ que tem a proposta de ensino da produção escrita por meio de sequências didáticas sobre o trabalho com diferentes gêneros textuais. Entende-se como sequência de ensino um conjunto de aulas e atividades escolares organizadas sistematicamente em torno de um mesmo objetivo de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009). Uma sequência de ensino pode ser organizada em forma de uma sequência didática ou não. Na sequência de ensino desenvolvida por Hadrien, ele adapta a sequência didática proposta no material oficial supracitado às necessidades dos alunos, isto é, ele não trabalha todas as atividades propostas nesse material, mas as seleciona tendo em vista as dificuldades iniciais dos alunos identificadas na avaliação diagnóstica das primeiras produções e ao objetivo que busca alcançar.

O professor começa lançando um projeto de escrita do gênero argumentativo RCL e pede para os alunos elaborarem uma produção inicial. A preparação para essa produção se faz sobre a situação argumentativa “Os horários para assistir a TV”, o que permite uma reflexão prévia sobre a situação de comunicação e o gênero de texto a ser estudado. Primeiramente, o professor lê um exemplar do gênero carta do leitor e, por meio de questões-respostas discute coletivamente com os alunos sobre o problema apresentado pelo produtor do texto.

eu gostaria de ter a opinião de vocês sobre o que ela pede neste pequeno texto ↓ então escutem o que diz a senhorita que se chama ↓ / (lê o texto diante do grupo) eu adoro assistir a televisão, mas meus pais me obrigam a ir para a cama as nove horas mesmo que seja o momento em que há os melhores ↓ (coloca uma mão sobre o quadril) Que fazer? Então eu faço a questão XXXX problema alguém pode me ajudar a lembrar o que ela tem como problema Isabelle (estende o braço em direção à Ale). (Transcrição, aula 1).

Hadrien discute com os alunos a demanda de uma carta de uma menina publicada numa revista infantil e os estimula a darem seus pontos de vistas sobre os horários para assistir a TV. Em seguida, o professor apresenta os parâmetros da situação de comunicação questionando os alunos sobre o lugar de publicação e os possíveis leitores. Em um terceiro momento, o professor apresenta seis textos respostas à carta do leitor escritos em resposta à indagação de Isabelle, levando os alunos a identificarem os autores e seus pontos de vista. Somente, depois dessas duas atividades escolares, o professor inicia a explicação sobre a proposta para a produção inicial aos alunos. Embora a preparação tenha sido em função da temática anunciada precedentemente, em suas produções iniciais os alunos devem escrever uma carta do leitor. No entanto, a temática exigida para essa primeira produção diz respeito à “Pertinência dos deveres escolares”.

nós temos agora um grande trabalho a fazer/ é porque nós também recebemos uma carta de uma outra pessoa que não é Isabelle e que tem um outro problema e que é ele quer uma resposta rápida / quer dizer que a resposta a gente deve dar hoje/ certo? / eu vou ler o problema desse garoto que se chama Fabien/ então escutem bem o problema de Fabien/ Bom dia a todos/ eu escrevo à vocês porque eu não aguento mais fazer os deveres escolares em casa/ é o pior momento do dia/ cada vez eu fico com raiva e não compreendo nada do que está sendo pedido/ meus pais perdem a paciência e todo mundo grita/ eu penso que os deveres são inúteis e que eles perturbam a vida da família/ Qual é a opinião de vocês? Agora o que eu proponho é que simplesmente a gente escreva à Fabien/ vocês vão escrever é como dizer dar o ponto de vista de vocês e tentar convencê-lo (Transcrição 1, aula 1).

Os alunos produzem seus textos individualmente e, uma vez produzidos, três textos são selecionados para serem lidos e Hadrien conduz uma discussão estimulando os alunos a confrontarem suas opiniões. Essa mesma temática é retomada na produção final. A preparação e a produção inicial são organizadas em um tempo de uma hora da aula. As seis horas/aulas restantes são destinadas à sequência de ensino.

Hadrien adapta a sequência didática proposta no material oficial e implementa-a organizando-a em uma sequência didática em seis módulos.

O primeiro módulo é destinado a diferentes dimensões do gênero de texto RCL: situação de comunicação e planificação. Para tanto, Hadrien trabalhou a noção de texto argumentativo, os parâmetros da situação de comunicação, a noção de argumentos, o plano global do texto. O segundo módulo diz respeito à identificação de uma conclusão coerente ao texto. O professor auxilia os alunos a identificarem os organizadores conclusivos e os argumentos “prós” e “contra” coerentes para a parte conclusiva. Já o terceiro e quarto módulos são referentes à tomada de posição e às expressões de tomada de posição enunciativa, respectivamente. No terceiro módulo os alunos devem identificar a tomada de posição de cada autor, avaliar a intensidade desse posicionamento e as marcas linguísticas utilizadas. Já no quarto, eles devem reconhecer e constituir uma base de informações sobre as

expressões de tomada de posição que podem ser utilizadas em suas respectivas produções. No quinto módulo, o professor auxilia os alunos a hierarquizarem os argumentos se apropriando dos organizadores lógico-argumentativos, associando-os aos níveis de importância de cada argumento. E, por fim, o último módulo é dedicado a uma prática de revisão de textos e à produção final.

No total, 36 atividades escolares são implementadas durante a sequência de ensino com duração de sete horas: a reconstrução da situação de comunicação (5 atividades), a identificação e a hierarquização dos argumentos (8 atividades), identificação dos componentes do gênero carta ao leitor (1 atividade), as tomadas de posição enunciativa do produtor (6 atividades), o treino para a produção escrita final (1 atividade), os organizadores textuais (2 atividades) e a escrita de uma conclusão (4 atividades) e, por fim, a sequência didática termina pela revisão da produção inicial, utilizando uma grade de avaliação, produzida pelo professor, e pela redação de uma nova carta do leitor (3 atividades).

Os obstáculos de aprendizagens nas interações didáticas

Nesta subseção, apresentaremos os obstáculos de aprendizagens dos alunos identificados na realização das atividades sobre a reconstrução da situação de comunicação da RCL, das atividades sobre o desenvolvimento da argumentação e da textualização.

A maior parte dos obstáculos identificados foram epistemológicos (63 casos). A ocorrência de obstáculos didáticos é mínima (4 casos).

O trabalho de reconstrução da situação de comunicação

O bloco de atividades escolares consagradas à situação de comunicação é constituído por cinco atividades orientadas para a compreensão da situação de argumentação: objetivo, autor, destinatário, lugar e tempo de produção. As cinco atividades implementadas são sistematicamente dirigidas à reconstrução da situação vivida pelo autor, tendo como suporte quatro cartas do leitor sobre o tema “os horários para assistir a TV”. Os alunos devem aprender a reconhecer um texto de opinião selecionando informações e pesquisando informações, identificar a controvérsia, o produtor, o destinatário, o objetivo e, enfim, compreender o que é um argumento. As formas sociais de trabalho propostas aos alunos consistem sempre em um primeiro exercício escrito individual, proposto nas fichas de exercícios, seguido de uma discussão coletiva em que os alunos compartilham suas respostas por meio de questões-respostas.

Nessa parte da sequência de ensino, constatamos 23 obstáculos epistemológicos de natureza relativamente diferentes.

Tabela 1: Obstáculos relacionados à situação de comunicação

	Obstáculos epistemológicos	Quantidade
1.	Incompreensão do pedido realizado pela “carta do leitor” fonte	4
2.	Uso de vocabulário técnico e compreensão de conceitos ligados aos parâmetros da situação de comunicação: destinatário e autor	8
3.	Incompreensão das inferências relativas aos parâmetros da situação de comunicação: autor, lugar de produção	8
4.	Diferenciação de gêneros de textos contrastados: da ordem do narrar e relatar	3

Total	23
-------	----

Fonte: Adaptado pelos autores. Tobola (2017).

O primeiro conjunto de obstáculos incide sobre a compreensão do conteúdo da carta. Os alunos apresentam dificuldades em compreender sobre o que precisam dar sua opinião. O segundo conjunto é concernente ao uso dos termos destinatário e autor. Os alunos apresentam dificuldades em pronunciar “destinatário” (“des...”, “destinator”, “desitor”) visto que faz parte do novo vocabulário, bem como demonstram indecisões sobre a sua significação (por exemplo, os alunos não sabem explicar o que é destinatário “o destinatário, eu acho que é quem escreve”). Ao que se refere o termo autor, os aprendizes apresentam a dificuldade de identificar o “autor” como elemento constitutivo de uma carta, eles utilizam outros termos como “o sobrenome”, “o nome”, “o nome no fundo” ou “a assinatura”. O terceiro conjunto de obstáculos são associados também aos parâmetros da situação de comunicação, mas enfocando a identificação desses elementos em trechos de cartas do leitor apresentadas nas fichas de exercícios. Neste caso, os alunos encontram dificuldades que fornecem um desenvolvimento ou uma justificativa pertinente (por exemplo, um aluno faz a suposição que o destinatário da carta é a mãe, mas a pedido do professor. O aluno em questão, não consegue justificar a hipótese).

Observamos igualmente que os alunos dão justificativas errôneas para identificar os autores dos trechos das cartas. Em seis casos, destacamos respostas contraditórias entre muitos alunos, criando uma situação de tensão entre eles (por exemplo, um desacordo sobre quem é o autor ou o responsável de um ponto de vista da carta argumentativa ou ainda se o autor é uma criança ou um adulto).

Em dois casos, o obstáculo se manifesta pela ausência de resposta do aluno no exercício escrito ou por meio da questão posta pelo professor (“bem, é...”, “eu não sei”). No que diz respeito ao quarto conjunto de obstáculos, identificamos dificuldades em diferenciar o tipo de discurso do eixo do « narrar » e do « relatar » fatos ou eventos do cotidiano, em casos como o fato de um aluno afirmar, por exemplo, que todas as cartas narram histórias (“porque ela narra uma história” ou “as cartas transportam o leitor a um mundo imaginário”). Distinguimos também obstáculos ligados à forma de finalização de uma história e de uma carta («mas, é: a história normalmente não se termina desse jeito/ se termina de outra forma»).

Destacamos que identificamos somente um obstáculo didático relacionado à compreensão da instrução. No entanto, assinalamos também que todas as tarefas selecionadas são explicitamente formuladas, com uma explicitação do professor que antecipa oralmente os eventuais mal-entendidos associados às instruções escritas dos exercícios. Vale ressaltar que o obstáculo relacionado à compreensão da instrução, de nosso ponto de vista, não pode ser diretamente atribuído à formulação do professor.

Identificação e hierarquização dos argumentos

As atividades escolares sobre a identificação dos argumentos (prós e contra) e sobre a suas hierarquizações organiza-se em três sessões com duração total de 75 minutos. Identificamos 22 obstáculos referentes a essas atividades.

A primeira atividade proposta consiste na leitura e identificação de argumentos RCL estudada

na situação de comunicação. Essa atividade tem o papel de transição entre o trabalho de reconstrução da situação de comunicação e os exercícios de desenvolvimento argumentativo. Em seguida, uma sessão completa é destinada à classificação dos argumentos “prós” e “contra” a propósito do McDonald. Os alunos são levados a justificarem suas escolhas de argumentos. Primeiramente, realizam os exercícios escritos individualmente, em seguida, partilham suas respostas em uma discussão coletiva em plenária. Esse trabalho conduz o professor a propor uma atividade coletiva visando à definição da noção de argumento. As atividades de leitura e a classificação dos argumentos são a base para uma primeira conceitualização. Uma vez o conceito elaborado, os alunos inventam novos argumentos sobre o tema de sua controvérsia (os deveres escolares), que são em seguida discutidos coletivamente.

A atividade de invenção de novos argumentos é diretamente orientada para a revisão e a reescrita da produção inicial. Enfim, em uma nova sessão de trabalho, o professor propõe dois exercícios ancorados na articulação e hierarquização dos argumentos escolhidos durante a redação de um texto. Essas duas últimas atividades concernem simultaneamente à hierarquização dos argumentos e o uso de organizadores textuais para assegurar a conexão do texto. Globalmente, o ensino de Hadrien mostra uma dupla orientação. De um lado, o trabalho sobre a pesquisa de argumentos coerentes com a posição do “argumentador” e as trocas de opiniões sobre a questão focaliza a capacidade de argumentar dos alunos. Efetivamente, os alunos devem metodicamente argumentar suas respostas. De outro lado, o professor privilegia um trabalho sobre a hierarquização dos argumentos e fazendo isso, aborda as marcas linguísticas necessárias para hierarquizá-las.

Tabela 2: Obstáculos relacionados aos argumentos

	Obstáculos epistemológicos	Quantidade
1.	Conceitualização da noção e definição de argumento	11
2.	Identificação e classificação dos argumentos: prós e contra	9
3.	Formulação de argumentos (no oral e na escrita)	2
	Total	22

Fonte: Adaptado pelos autores. Tobola Couchepin (2017).

É pelas questões postas pelo professor sobre a compreensão da instrução que o primeiro conjunto de obstáculos emerge e professor pode tratá-los. Os alunos apresentam dificuldades em distinguir “enunciado” de “argumento” e, conseqüentemente, de conceitualizar este último.

Na identificação e classificação dos argumentos, o conjunto de obstáculos é constatado nas respostas contraditórias entre diferentes alunos ou a ausência de respostas (“eu não concordo”, “bem, eu não sei”, “bem não” ou “é é...”. Nessas situações, Hadrien tem um papel de orientador para fazer avançar os alunos em suas respostas e justificações que pode ser identificado também em casos como quando os alunos encontram dificuldades para inventar, identificar argumentos prós ou contra “ “não é a favor?” ou “eu coloquei contra”) ou justificar suas respostas (quatro obstáculos) ou transmitir uma resposta incompleta. Em um único caso, o professor procede por um questionamento que impulsiona os alunos a encontrarem a resposta por eles mesmos.

Além dos obstáculos epistemológicos, identificamos três obstáculos didáticos referentes à ambigüidade das instruções provenientes das fichas de trabalho propostas no material didático oficial,

consistindo na classificação dos argumentos sobre a rede McDonald. Esses obstáculos são detectados pelo professor, que os explica de forma detalhada em sua instrução.

Os organizadores textuais

A primeira atividade desse bloco pode ser considerada como uma atividade de classificação dos argumentos na qual os alunos devem escolher o conector que melhor lhes convém para hierarquizar tais argumentos. Três impedimentos didáticos são provocados pela formulação da instrução oral para essa atividade. Mais especificamente, por um lapso de Hadrien que utiliza o termo texto no lugar de argumento, o que desencadeia três obstáculos didáticos da parte dos alunos associadas a essa confusão: os alunos não compreendem que o professor pede para indicarem os argumentos e indicam os textos que para eles tem argumentos mais explícitos ou que os convencem. Esses últimos serão rapidamente ultrapassados logo que Hadrien reformula a instrução. A segunda atividade consiste em sinalizar em dois textos as palavras que introduzem os argumentos. A terceira propõe aos alunos escolher os organizadores para marcar os argumentos considerados como os mais importantes. Os alunos devem classificar um conjunto de 16 organizadores no quadro segundo a importância do argumento que segue.

Tabela 3: Obstáculos relacionados aos organizadores textuais

	Obstáculos epistemológicos	Quantidade
1.	Uso dos organizadores	7
2.	Identificação dos organizadores no texto	3
3.	Atribuição de um valor a um argumento em relação ao uso dos organizadores	2
	Total	15

Fonte: Adaptado pelos autores. Tobola (2017).

O primeiro conjunto de obstáculos é referente à importância dos organizadores. Os alunos apresentam dificuldades em organizá-los, provavelmente, seja um problema relacionado à compreensão lexical dos grupos de palavras e o conhecimento de suas funções (TOBOLA COUCHEPIN, 2017), como por exemplo, “mas, são os dois”. Neste caso, o aluno tem dúvida entre o uso de dois organizadores textuais.

No segundo conjunto, identificamos obstáculos em que os alunos apresentam dificuldade em identificar os organizadores textuais nos trechos dos textos usados no exercício. Por exemplo, um aluno diz que o organizador que introduz o primeiro argumento é «pessoalmente». Casos como esse provocam um desacordo entre os alunos ou com o professor que têm o papel de debatedor a fim de fazer os alunos avançarem em suas reflexões. Esses desacordos são utilizados por Hadrien para relançar um debate entre os alunos a fim de construir o efeito de sentido no uso dos organizadores.

O terceiro conjunto de obstáculos se manifesta pela dificuldade dos alunos em organizar os argumentos por ordem de importância, usando os organizadores textuais adequados. Primeiramente, os alunos demonstram dificuldades em distinguir os organizadores dos argumentos “é que normalmente os argumentos são usados no início da frase” “senhor (hesitação) eu um argumento xx é

uma frase”. Em seguida, apresentam dificuldades de classificar os argumentos como mais ou menos importantes.

Esses obstáculos associados às marcas linguísticas são sistematicamente trabalhados por Hadrien em suas intervenções.

As intervenções de regulação de Hadrien na implementação da sequência de ensino

Como atua o professor frente aos obstáculos observados? Nesta subseção, debateremos sobre as intervenções de Hadrien, mais propriamente as intervenções vinculadas ao gesto de regulação que constitui seu agir didático, como sendo um “conjunto de ações ou intervenções do docente em interação com os alunos, a fim de que um conteúdo disciplinar possa ser desenvolvido e apreendido”. (SILVA, 2013, p. 369). Vale ressaltar que as ações de Hadrien são marcadas por diversas intervenções. No início de cada sessão, o professor apresenta o objeto e focaliza as dimensões que serão estudadas de forma precisa e detalhada em cada exercício implementado. O professor sempre propõe a leitura em alta voz da instrução e discute-a com os alunos antes da realização da tarefa a fim de verificar a compreensão e evitar possíveis obstáculos didáticos. Três gestos destacam-se na ação desse professor: as intervenções de regulação para superar os obstáculos, a ativação da memória didática, estabelecendo elo entre os conteúdos estudados e a institucionalização de novos saberes. Mas trataremos aqui somente das intervenções de regulação.

O gesto didático de regulação

A regulação é o gesto didático que implica na realização de intervenções dos professores na superação dos obstáculos de aprendizagens dos alunos. Um professor pode intervir diferentemente segundo cada obstáculo: por meio de validações ou invalidações, reformulação de uma questão ou resposta dada pelo aluno, explicação detalhada do objeto, questionamento fazendo os alunos refletirem e completarem suas respostas, problematizações postas sobre um novo sujeito e estabelecendo o confronto de opiniões entre os alunos.

Tabela 4: Categorias e níveis de regulação

Níveis	Categorias	Tipos de regulações
Nível 0	NADA Não-ação do professor Não-ação de aluno	Diante de um obstáculo: - Nenhuma intervenção do professor e nem dos outros alunos
Nível 1	VALIDAÇÃO/ INVALIDAÇÃO	- Reforço positivo ou negativo com repetição possível, mas sem reformulação.
Nível 2	REFORMULAÇÃO em termos adequados.	- Correção (Dar a resposta correta/esperada). - Reformulação. - Pedido de precisão ao aluno.
Nível 3	DEMONSTRAÇÃO EXPLICAÇÃO do professor.	- O professor explica em detalhe, demonstra um procedimento, uma abordagem, detalha uma definição, etc.

<p>Nível 4</p>	<p>INTERAÇÃO ACOMPANHADA Ação conjunta de professor e alunos. O aluno deve responder as questões do professor.</p>	<p>- Questionamento do professor, acompanhando passo a passo a reflexão do aluno.</p>
<p>Nível 5</p>	<p>SOLICITAÇÃO/OBSERVAÇÃO das interações dos alunos.</p>	<p>- Trabalho sobre o processo. O professor abre uma discussão, um debate. Leva os alunos a confrontarem suas ideias.</p>

Fonte: Tradução e adaptação nossa. Tobola Couchepin (2017, p. 125).

Hadrien realiza diferentes intervenções a fim de ajudar os alunos a ultrapassarem os obstáculos encontrados nas atividades escolares propostas. Excluindo três casos que não são retomados pelo professor, todos os obstáculos identificados nas atividades referentes à situação de comunicação desencadeiam discussões entre os alunos sobre os parâmetros que a constitui.

Hadrien encoraja a tomada de palavra dos alunos e se mostra a escuta de suas intervenções. Em alguns casos, ele se endereça diretamente ao aluno que produz o erro, mas frequentemente, lança um novo questionamento para o conjunto da classe, contribuindo para que os alunos confrontem suas opiniões. O número de ajustamentos e de regulações para as situações de comunicação são também muito importantes. De fato, 23 intervenções podem ser consideradas como manifestações de um gesto de regulação desencadeando sequências de interações que favorecem a superação do obstáculo. A estratégia mais explorada por Hadrien refere-se ao questionamento. Em 15 situações, o professor regula obstáculos por uma nova questão que confronta as posições entre os alunos (“os outros não concordam, por que?” ou “então C. não concorda com J.”). Geralmente, o professor dirige-se ao aluno para permitir que ele, diante do grupo, ultrapasse o obstáculo encontrado. Em três casos, a regulação se faz por uma explicitação do professor. Em alguns momentos, esta última funciona pelo questionamento com o objetivo de engendrar uma resposta, em certos casos fornecida pelo próprio professor. Em três casos, o professor regula pontualmente ao fim das trocas/discussões validando a intervenção do aluno. Enfim, em um único caso, a regulação realiza-se pela reformulação da palavra do aluno.

Com isso, constatamos que Hadrien consegue engajar o conjunto do grupo de alunos abordando as interações sobre a reconstrução das situações de argumentação, os pedidos/questões e respostas ao correio do leitor. Todos os alunos aprendem realizando exercícios escritos e participam ativamente nas interações verbais entre alunos. Os obstáculos são sistematicamente retomados e o tipo de regulação dominante consiste em levar os alunos a refletirem e a pensarem mais ampla e criticamente pelo questionamento e confrontação de seus pontos de vista. A forma social de trabalho privilegiada é o trabalho coletivo em plenária permitindo a tomada da palavra dos alunos em um debate. A controvérsia é apresentada como um objeto de trabalho e de processo necessário para ultrapassar os obstáculos. As intervenções dos alunos em dificuldade são procuradas pelo professor de maneira sutil, valorizando suas contribuições para o grupo.

Hadrien realiza 22 intervenções de regulação referentes aos obstáculos sobre a argumentação. Nessas intervenções, pediu respostas justificadas aos alunos e abriu discussões para possibilitar o confronto entre os alunos, por exemplo, “agora, vocês devem se exprimir, quem colocou pró e quem

colocou contra?”. Em 12 casos, a regulação é marcada por intervenções que visam a acompanhar a reflexão dos alunos sobre seus pontos de vistas à propósito dos argumentos (“bem, agora será que é um argumento a favor do McDonald’s?”) ou justificativas das respostas (“mas porque, Yann, porque você colocou um x ?”). Na maioria das situações, o professor consegue fazer os alunos refletirem sobre seus erros e justificativas. Dez intervenções de Hadrien referem-se às respostas incorretas ou incompletas dos alunos. Mais especificamente, dois casos se referem a regulações por reformulações de respostas e oito sobre intervenções visando a invalidação ou pela validação ou invalidação das respostas (“oui”, “non, non, non”).

Podemos dizer que os debates coletivos e as eventuais tensões e controvérsias entre os alunos fazem parte da dinâmica do trabalho proposto por Hadrien. Os alunos conseguem identificar os argumentos e a propor hierarquizações, justificando sua escolha sobre os conteúdos temáticos escolhidos pelo texto final (deveres escolares). O trabalho realizado sob os argumentos é mobilizado por Hadrien para construir com os alunos os novos itens da grade de avaliação a ser experimentada no final do trabalho, mais especificamente antes da revisão e reescrita da produção final.

A maior parte das intervenções de Hadrien relacionadas aos obstáculos encontrados no trabalho sobre os organizadores textuais (17 casos) visam a fazer os alunos justificarem e confrontarem seus pontos de vista sobre a ordem dos argumentos e dos organizadores, acompanhando suas reflexões. Esse tipo de regulação pode ser por questionamentos como “por que é o argumento mais importante” ou “Será que Madalena e José têm razão?”. As formas de regulações mais empregadas por esse professor (6 casos) são, portanto, realizadas sob forma de questionamento para fazer o aluno refletir sobre suas respostas “isso indica o primeiro argumento? Pessoalmente?” ou para aprofundar sua reflexão. Nós constatamos somente um caso de intervenção referente à tarefa. O professor explica reformulando a instrução “Eu vou fazer a questão agora, a gente deve encontrar no texto – qual é no texto o argumento mais importante. Olhem no texto: o que vocês compreendem no texto que vocês identificam no texto o argumento mais importante?”. Em cinco casos, identificamos formas de correção ou de reformulação de respostas dos alunos, por exemplo, “não, você pode dizer que pessoalmente não é uma palavra que introduz um argumento” e em três casos, ele regula por intervenções de validação ou invalidação das respostas dos alunos, tais como sim ou não.

Podemos constatar que o gesto de regulação de Hadrien se realiza sob as seguintes formas:

- Discute as instruções e as tarefas a fim de assegurar uma boa compreensão;
- Assegura os alunos no exercício da tarefa;
- Pede a certos alunos para completarem as proposições dos outros ou para confrontar suas opiniões;
- Valida ou invalida as opiniões dos alunos;
- Reformula, às vezes, as respostas dos alunos com a finalidade de completar seus raciocínios;
- Controla o bom funcionamento da atividade;
- Traz elementos novos para sustentar as respostas.

Para esse professor, uma forma particular de intervir consiste na problematização. Frequentemente, ele procede pela antecipação dos obstáculos questionando os alunos. Isso permite

aos aprendizes de refletirem e de aumentarem/ampliarem seus conhecimentos sobre o objeto. Hadrien coloca sistematicamente os alunos em situações controversas para desenvolver suas capacidades argumentativas, tais como “e você compreende? Eu não sei o que você compreende?” ou “é sua opinião, é necessário que você se defenda: sua opinião”.

Considerações finais

A da prática de ensino de Hadrien não é aleatória. Hadrien faz parte de um grupo de professores que foram observados em uma pesquisa mais ampla centrada sobre o mesmo gênero textual (TOBOLA COUCHEPIN, 2017). Ele foi um dos professores que conseguiu melhores resultados. A análise do tratamento dos obstáculos nas interações didáticas permite identificar o possível impacto das regulações nos progressos dos alunos.

Os diferentes obstáculos de aprendizagem, sobretudo, epistemológicos emergidos durante a sequência didática implementada podem ser considerados pela complexidade do ensino da argumentação em séries iniciais. Entretanto, as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à situação de comunicação, aos argumentos e aos organizadores argumentativos são aos poucos sendo superadas pela intervenção do professor.

Desse ponto de vista, o agir didático de Hadrien pode ser considerado construtivo de diferentes pontos de vista: ele realiza sistematicamente um trabalho sobre as instruções, lendo-as em alta voz, explicando as tarefas a serem realizadas e, em alguns casos, pedindo que os alunos expliquem o que precisa ser feito. Esse gesto de acompanhamento e explicitação impede a existência de eventuais obstáculos didáticos associados às instruções, tendo, portanto, um papel positivo para a aprendizagem dos alunos.

Durante a realização de cada atividade, Hadrien antecipa ou percebe as incompreensões no grupo. O questionamento é uma das formas de regulação importante. Nessas situações, o professor distribui a fala entre todos os alunos do grupo, especialmente, os alunos com dificuldades. A sua postura consiste sistematicamente em possibilitar a boa compreensão dos exercícios e das novas questões para relançar a problemática. No caso de incompreensão, o professor não responde imediatamente, mas propõe aos outros alunos que encontrem uma explicação. Quando o professor reformula a resposta dos alunos é para completar o raciocínio que eles propõem e acrescentar novos elementos para dar suportes às respostas, controlando, de certo modo, o trabalho coletivo. A postura do professor é a de guiar e de acompanhar e não a de resolver diretamente os problemas.

Frequentemente, Hadrien procede por antecipação dos obstáculos de aprendizagem dos alunos. Os conhecimentos sobre o gênero e a análise a priori das dimensões do texto escrito, RCL, que supõem dificuldades para os alunos, ajuda ao professor no ajustamento das intervenções.

O agir didático de Hadrien pode ser caracterizado por gestos de antecipação de obstáculos e das categorias de regulações dos níveis 4 e 5 (Tabela 4). Os questionamentos que mobilizam o conjunto do grupo e as explicitações constantes contribuem para a devolução das tarefas dos alunos que chegam a encontrar, de maneira coletiva, nas suas interações, a boa resposta. Os alunos considerados com dificuldades são motivados como os outros, mas as respostas desses alunos são particularmente postas em valor e estrategicamente mobilizadas para fazer progredir o conjunto do grupo.

Destacamos que todos os alunos de Hadrien progrediram na escrita do texto argumentativo (TOBOLA COUCHEPIN, 2017), tanto na adaptação à situação de comunicação quanto no desenvolvimento de argumentos para defender o seu posicionamento e o uso dos recursos linguísticos em francês. A progressão foi particularmente importante para os alunos com dificuldades, que escreveram os textos mais elementares na produção inicial. Pelas análises realizadas para este estudo no que tange aos obstáculos e às intervenções de regulação de Hadrien, constatamos que a sequência didática contribuiu para essas progressões, pois os dados podem evidenciar isso.

O agir didático de Hadrien caracteriza-se, portanto, pelos numerosos gestos de antecipação dos obstáculos por meio de um questionamento constante que engaja o conjunto do grupo, por numerosas intervenções de explicitação e de acompanhamento das tarefas dos alunos a fim de que possam alcançar o desenvolvimento das capacidades de linguagens necessárias para a produção da argumentação.

Notas

¹ O quarto ano ou terceira série corresponde ao sexto ano Harmos e o quinto ano ou quarta série ao sétimo ano Harmos na Suíça francófona.

² Grupo de pesquisa para a análise do francês ensinado que reúne pesquisadores da Universidade de Genebra e das “*Hautes écoles pédagogiques de Suisse romande*”.

³ Parâmetros oficiais nacionais para a Suíça francophone: «*Plan d'étude romand*».

⁴ Nome fictício.

⁵ Nome fictício.

⁶ Tradução nossa.

⁷ COROME, material didático elaborado em sequências didáticas e que integra os materiais oficiais para o ensino de gênero em toda a Suíça francófona.

Referências

ABCHI, Verónica Sanchez.; DOLZ, Joaquim. ; BORZONE Ana Maria. Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un analisis de textos producidos a partir de una secuencia didactica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 51, n. 2, p. 409-432, 2012.

ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: E.S.F, 1997.

BACHELARD, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: librairie philosophique J. Vrin, 1938/1993.

BROUSSEAU, Guy. *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1998.

DOLZ, Joaquim. Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. Separata: Infancia y aprendizaje estudios de psicología cognitiva. *Revista de Psicología Social*, Madri: Comunicación, lenguaje y Educación, p. 65-67, 1995.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECANDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

REUTER, Yves. *Penser l'erreur à l'école, de l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve d'Ascq: presses universitaires du Septentrion, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard. *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1988.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rouen: Presses Universitaires de Rouen, 2009.

SILVA, Carla Messias Ribeiro da. *O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA-HARDMEYER, Carla. Gestos e agir didático do professor de língua portuguesa: entre o gênero textual e a gramática. *Revista L @el em (Dis-)curso*, São Paulo, v.7, p. 121-157, 2015.

TOBOLA COUCHEPIN, Catherine. *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves de 9-10 ans*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação e Didática de Línguas). Universidade de Genebra, Suíça, 2017.

VYGOTSKI, Lev. *Pensée et langage*. Paris: Editions sociales, 1934/1985.

Recebido em: fev. 2017.

Aceito em: mar. 2017.

Joaquim Dolz: Doutor em Ciências da Educação. Docente da Universidade de Genebra (UNIGE). Pós-doutor pela Universidade Charles de Gaulle (Université Lille III). E-mail: joaquim.dolz-mestre@unige.ch

Carla Silva-Hardmeyer: Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Assistente e pesquisadora pós-doutora em Didática de Línguas na Universidade de Genebra (UNIGE). E-mail: carla.messias@unige.ch

Catherine Tobola Couchepin: Formadora na Haute École Pédagogique du Valais. Doutora em Didática de Línguas. E-mail: catherine.tobola@hepvs.ch