

OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA UCRANIANA

THE TEXTUAL GENRES IN THE UKRAINIAN LANGUAGE TEACHING

Edina Smaha 1
Loremi Loregian-Penkal 2

Resumo: Todos os dias nos tornamos participantes ou testemunhas de inúmeros eventos e situações em que precisamos tomar decisões, explicar, perguntar, sugerir, planejar, alertar, simpatizar, argumentar e assim por diante. Para isso, precisamos fazer uso dos meios de linguagem adequados a cada esfera em que ela se realiza. A partir disso, podemos observar a importância do estudo dos gêneros do discurso/texto. Sendo assim, tendo como base teórica a noção de gênero apresentada por Bakhtin (2003) e reinterpretada sob o viés teórico metodológico de Bronckart (1999) e Dolz e Schneuwly (2004), o objetivo principal deste trabalho é investigar como se apresentam as atividades com gêneros textuais em uma realidade sociocultural diferente da nossa, mais precisamente apresentadas no livro didático “Українська мова” de autoria de Glasova (2017), utilizado para o ensino de língua ucraniana no nono ano do ensino médio na Ucrânia.

Palavras chave: Gêneros Discursivos/Textuais. Interacionismo Socio-discursivo. Ensino de Língua Ucraniana.

Abstract: Every day we become participants or witnesses to countless events and situations in which we need to make decisions, explain, ask, suggest, plan, alert, sympathize, reason, and so on. In order to do that, we need to make use of the means of appropriate language to each sphere in which it takes place. Therefore, we able to observe the importance of the study of the speech / textual genres. Thus, having as theoretical basis the notion of gender presented by Bakhtin (2003) and reinterpreted under the theoretical methodological bias of Bronckart (1999) and Dolz and Schneuwly (2004), the aim of this paper is to investigate how the textual genres are presented in the textbook “Українська мова” by Glasova (2017), used for teaching Ukrainian language on the ninth grade in high schools in Ukraine.

Keywords: Discursive/Textual Genres. Socio-Discursive Interactionism. Ukrainian Language Teaching.

Mestre em Letras (UNICENTRO, 2018). Professora de Língua Inglesa na City University of New York – CUNY e de língua ucraniana pelo NEES - Núcleo de Estudos Eslavos da UNICENTRO e pela RCUB – Representação Central Ucraniano Brasileira.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7373839011608934>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5620-1325>.
E-mail: edsmaha.unicentro@gmail.com

Doutora em Letras/Linguística (UFPR, 2004). Pós-doutorado em Sociolinguística (UFPR/CNPq, 2012) e em Contato Linguístico (UFSC, 2020). Professora Associada na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, UNICENTRO.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1766652516268724>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1713-561X>.
E-mail: llpenkal@unicentro.br

Introdução

O Interacionismo Socio-discursivo (ISD) é uma teoria que vem sendo desenvolvida desde os anos 1980 por Jean-Paul Bronckart e pesquisadores como Dolz, Pasquier, Schnewly, entre outros, os quais fazem parte do denominado Grupo de Genebra, vinculados à Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Suíça. Segundo Bronckart (1999), a abordagem adota contribuições de outras correntes teóricas e pode ser considerada uma teoria inacabada, uma continuação do interacionismo social. Cristovão (2007) sintetiza a contribuição das diversas áreas do conhecimento para a teoria em questão:

De Hegel veio a influência do caráter dialético do desenvolvimento, da atividade e do psiquismo humano. De Marx e Engels, o papel da linguagem, dos instrumentos e do trabalho na construção da consciência. De Habermas, a noção do agir comunicativo. De Spinoza, a epistemologia monista. De Vygotsky (1993), os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e suas decorrências para a prática do ensino de línguas. De Bakhtin (1992) a noção de linguagem e abordagem discursiva. O gênero como instrumento para o ensino e a proposta de desenvolvimento de materiais didáticos em forma de sequência didáticas (SCHNEUWLY, 1994) norteadas por esses conceitos é uma decorrência (CRISTOVÃO, 2007, p. 9).

Tomando o funcionamento da língua em seus aspectos sociais, cognitivos, históricos e discursivos, esta perspectiva, ao contrário das abordagens tradicionais direcionadas à aprendizagem da metalinguagem, volta-se para o ensino da língua em seus usos, elegendo como objeto o texto em seus diferentes gêneros.

Como bem aponta Marcuschi (2003), os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Entretanto, embora apresentem alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas, não são instrumentos estanques, pelo contrário, são “maleáveis”, “dinâmicos” e “plásticos”, estando, desta forma, interligados às necessidades socioculturais de cada meio. Tendo como base teórica a noção de gênero apresentada por Bakhtin (2003) e reinterpretada sob o viés teórico metodológico de Bronckart (1999) e Dolz e Schnewly (2004), o objetivo deste trabalho é investigar como se apresentam as atividades com gêneros textuais em uma realidade sociocultural diferente da nossa, mais precisamente em um livro didático de língua ucraniana, utilizado no nono ano do ensino fundamental nas escolas da Ucrânia.

Para isso, primeiramente, apresentamos a contribuição de Bakhtin para o estudo dos gêneros, passando para uma breve reflexão acerca do uso dos termos gênero do discurso (ou gênero discursivo) e gênero textual. Em seguida, trazemos as concepções do interacionismo sociodiscursivo e a proposta de Dolz, Noverraz e Schnewly para o trabalho com gêneros textuais. Finalmente, apresentamos as propostas de trabalho com os gêneros textuais no livro didático “Українська мова”, de autoria de Glasova (2017).

A contribuição de Bakhtin para o estudo dos gêneros

Os gêneros textuais ou discursivos são os mais diversos textos (orais e escritos) com os quais interagimos diariamente nas mais diversas esferas sociais. As teorias desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin¹ figuram como umas das primeiras a considerar a relação de textos a partir de uma concepção de língua em uso, voltadas aos gêneros do discurso. Segundo Bakhtin

¹ Utiliza-se a expressão Círculo de Bakhtin pois, para além do pensador Mikhail Bakhtin (1895-1975), as formulações e as obras são produto de reflexão de um grupo no qual participaram diversos pensadores, entre eles Volochinov (1895-1936) e Medvedev (1892-1938).

(2003), a linguagem permeia todas as áreas da atividade humana e, sendo assim, é compreensível que a natureza e as formas desse uso sejam tão diversas quanto o campo da atividade humana.

Ao estabelecer essa relação muito próxima entre os gêneros e as atividades humanas, que se ampliam e se diferenciam à medida que a esfera de atividades se desenvolve e fica mais complexa, Bakhtin atribui-lhes uma propriedade infinita e heterogênea. Para o autor, qualquer enunciado, considerado isoladamente, é individual. Por outro lado, cada esfera desenvolveu enunciados relativamente padronizados e estáveis, marcados por aspectos sociais, históricos e temporais. A caracterização dos gêneros por Bakhtin como *relativamente padronizados e estáveis* se justifica, pois embora cada gênero tenha suas características específicas, eles não possuem uma forma totalmente estagnada, justamente por sofrerem essas influências externas, sociais, culturais e até mesmo individuais, que determinam sua circulação. Além disso, diversas manifestações textuais existentes apresentam combinações de outros tipos de textos.

Conforme sua relação com o contexto imediato e esfera de uso, Bakhtin (2003) propõe uma classificação dos gêneros em dois grupos: os gêneros primários (simples) e os gêneros secundários (complexos). Os gêneros primários estão relacionados à comunicação cotidiana e espontânea na vida das pessoas, como os diferentes tipos de diálogos orais e que, portanto, mantêm uma relação direta com as situações nas quais são produzidos. Já os gêneros secundários se manifestam de maneira mais complexa, principalmente na língua escrita. São os que passaram por algum processo de elaboração, absorvendo e reciclando uma variedade de discursos primários, que se desenvolvem em condições de comunicação indireta como, por exemplo, os romances, as novelas, o discurso científico, entre outros.

De acordo com Bakhtin (2003), a linguagem humana é incorporada em formas de gêneros discursivos praticamente da mesma forma que nossa língua materna, pois eles viabilizam e organizam nossa fala assim como são organizadas as formas gramaticais. Aprendemos a lançar nosso discurso ou ouvir outra pessoa em diferentes situações, em gêneros específicos, sem suspeitarmos da sua existência. Para o autor, não fossem os gêneros, a comunicação verbal seria de grande complexidade. Nas palavras de Bakhtin:

Se não existissem os gêneros primários do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2003, p.302).

Na perspectiva bakhtiniana, três elementos, que se encontram em relação intrínseca, definem os gêneros discursivos. São eles: conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional. **O conteúdo temático** - (o que é dito) - Consiste na construção do significado linguístico influenciado pelos fatores sociais, culturais, temporais, entre outros. Bakhtin (2003, p. 301) afirma que o “querer dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso”. Sendo assim, os gêneros são escolhidos dependendo do assunto, da intenção e da pessoa a quem nos dirigimos. **A composição** - (de que modo se estrutura o que é dito) - Diz respeito às formas de um determinado gênero do discurso, que consiste na organização e estruturação dos elementos linguísticos no gênero e o modo como as esferas sociais organizam os enunciados. Como citado anteriormente, por conta da sua relativa estabilidade estrutural, sabemos que um determinado texto pertence a um determinado gênero. **O estilo** - (como é dito) - Refere-se aos recursos linguísticos fraseológicos, lexicais e gramaticais peculiares a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana com que se compõe cada gênero textual.

Portanto, de acordo com os escritos de Bakhtin, o gênero discursivo figura como uma complexa unidade de conteúdo, estilo e composição, influenciada por uma série de fatores extralinguísticos (sociais). Assim, o gênero discursivo é entendido como uma categoria que permite vincular a realidade social com a realidade da linguagem.

Gêneros discursivos e gêneros textuais

Segundo Faria e Oliveira (2014), a denominação gênero do discurso ainda não é bem resolvida pelos linguistas, já que não existe uma unanimidade com relação ao uso dos termos gênero do discurso ou gênero discursivo/textual.

Mas, afinal, se os textos e/ou discursos circulam através de gêneros, por que então o uso de termos distintos como gênero do discurso ou gênero discursivo e gênero textual? Para alguns autores essa distinção não é tão relevante, isso se dá devido a uma tendência de se conceber o gênero como um artefato textual-discursivo, sendo analisado tanto em seu aspecto organizacional interno como em seu funcionamento sociointerativo (OLIVEIRA; FARIA 2014, p.2).

Oliveira e Faria (2014) citam a posição de Marcuschi (2008), que em uma nota de rodapé justifica o uso do termo escolhido, afirmando que não se deterá na discussão sobre qual expressão - “gênero textual”, “gênero discursivo” ou “gênero do discurso” - seria a mais pertinente. “Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Alves (2015), ao traçar um paralelo entre as teorias de gêneros discursivos e gêneros textuais, ambas enraizada na teoria bakhtiniana, cita o ponto de vista de Rojo (2005, p. 185), segundo o qual, “a teoria dos gêneros do discurso – centrava-se, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos enquanto a segunda – teoria dos gêneros de textos -, na descrição da materialidade textual”.

As teorias classificadas como teoria de gêneros textuais são filiadas ou propõem trabalhos semelhantes aos da linguística textual. Já as teorias de gêneros discursivos têm como ponto de partida a situação de enunciação e as relações entre os interlocutores. As marcas linguísticas são enfatizadas a fim de relacioná-las à construção dos significados e ao tema do gênero (ALVES, 2015, p. 51).

Segundo o autor, Rojo (2005) afirma que as teorias de gêneros discursivos têm como referência Bakhtin, os membros do Círculo e seus comentadores. Já Bronckart e Adam são referências das teorias de gêneros textuais. Para Bathia (2002), sob a perspectiva Bakhtiniana, a análise de gênero pode ser considerada como “*como reflejo de las realidades complejas del mundo de la comunicación institucionalizada*” (p.3). Já sob a ótica Bronckartiana, como “*una herramienta pedagógicamente efectiva y útil para el diseño de programas de enseñanza de lenguas, a menudo situado dentro de los contextos simulados de la interacción en el aula*” (p.3).

A perspectiva do interacionismo socio-discursivo (ISD) para o estudo dos gêneros

Bakhtin desenvolveu a teoria sobre os gêneros do discurso, entretanto, não mencionou em suas obras como deveria ser o ensino-aprendizagem da língua e sua relação com a noção de gêneros. Neste sentido, a abordagem do ISD defendida por Bronckart (1999) expande sua aplicabilidade, considerando a linguagem, o pensamento consciente e as condutas ativas suas unidades de análise, “volta-se para o ensino da língua em seus usos e promove uma revisão sobre as práticas de linguagem, elegendo como objeto de ensino o texto empírico, atualizado em diferentes gêneros textuais orais e escritos” (BARROSO, 2011. p. 138).

A transposição teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo para uma abordagem didática dos gêneros textuais contempla dois aspectos principais: (1) o desenvolvimento da competência discursiva para usar a língua em diferentes contextos, através de gêneros textuais orais e escritos; (2) o desenvolvimento da capacidade de refletir linguisticamente sobre esses usos, ou seja, ser capaz de conhecer e dominar recursos linguísticos que instrumentalizam o sujeito a produzir e compreender textos de diferentes gêneros (BARROSO, 2011, p.140).

Bronckart (1999, p. 15) considera os gêneros como “formas comunicativas [...], que serão postos em correspondência com as unidades psicológicas, que são as ações de linguagem”. Segundo Barros (2015, p. 112), na concepção epistemológica e metodológica da ação de linguagem defendida pelo ISD, “os gêneros de texto agem como instrumentos (recursos semióticos, externos ao sujeito) que possibilitam a mediação do homem com a situação/objeto de intervenção”. Sendo assim, para realizar sua ação de linguagem, o agente-produtor necessita mobilizar as capacidades de linguagem. De acordo com Barroso (2011, p. 140), “é a esse conjunto de conhecimentos de base social, cognitiva e linguística, acionados na produção ou recepção do gênero de texto, que Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) denominam capacidades de linguagem”. Como mostra o quadro a seguir, as capacidades de linguagem podem ser subdivididas em três níveis: (a) capacidade de ação; (b) capacidade de discursiva e (c) capacidade linguístico-discursiva.

Figura 01. Capacidades de linguagem

Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer representações do contexto da sua ação de linguagem, adaptando sua produção aos parâmetros do ambiente físico, social e subjetivo. Enfim, esse nível de capacidade é aquele que articula o gênero às representações contextuais internalizadas pelo agente-produtor.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo. No modelo de análise do ISD, são aquelas relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e planificação sequencial.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual. No modelo de análise do ISD, elas são representadas pelos: mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações). Também entram nesse nível, a seleção lexical e a construção sintática dos enunciados.

Fonte: Barros (2015 p.82)

Cristovão e Stutz (2011) propõem uma ampliação para as três capacidades apresentadas. Um quarto tipo de capacidade foi denominada como “capacidades de significação” que, segundo os autores,

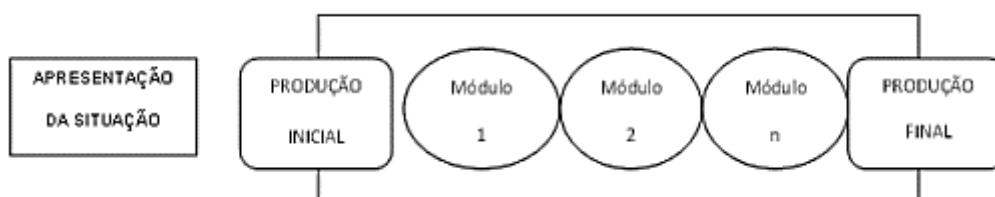
constroem sentido mediante representações e/ou conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e em interação com diferentes experiências humanas (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 576).

Vale ressaltar que a subdivisão das capacidades se apresenta no plano metodológico, já que no processo de produção textual (oral ou escrita) ou de leitura, essas capacidades funcionam de forma interdependente.

A proposta Dolz, Noverraz e Schneuwly para o trabalho com gênero textual

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que fazem parte do grupo de Didática da língua da Universidade de Genebra, apresentam uma proposta de trabalho com o gênero em sala de aula através de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97) denominada **Sequência Didática (SD)**. Esse conjunto de atividades é formado por uma estrutura base composta por etapas, que vão desde a produção inicial até a produção final, sintetizadas no seguinte esquema:

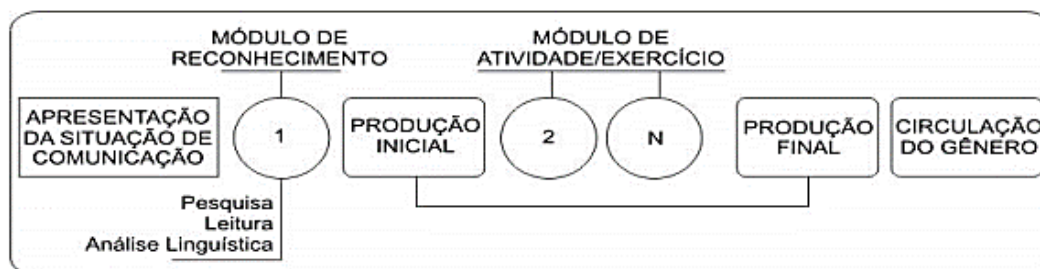
Figura 02. Esquema de sequência didática conforme o grupo de Genebra



Fonte: Barros (2014. p. 24).

De acordo com Barros (2014), uma vez que o sistema educacional brasileiro não privilegia a produção textual, Costa-Hübes (2008) reorganiza essa proposta inserindo, antes do módulo “produção inicial”, o módulo “reconhecimento do gênero” e, ao final, acrescenta o módulo “circulação do gênero”. Com isso, o esquema foi reconfigurado da seguinte forma:

Figura 03. Esquema de SD adaptado.



Fonte: Barros (2014. p. 24).

De acordo com Barros (2014), essa estrutura não deve ser tratada de forma estanque. Caso haja necessidade, alguns passos podem ser retomados para melhor compreensão do gênero a ser estudado.

Dolz e Schneuwly (2004) propõem um agrupamento do trabalho com os gêneros em cinco eixos: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. Para Cristovão (2007, p. 22), esse agrupamento estaria organizado por três critérios, que são: “as finalidades sociais do ensino para atender as necessidades para com a expressão escrita e para com a expressão oral, distinção tipológicas cristalizadas no ensino; e as capacidades de linguagem para o domínio dos gêneros reagrupados”.

Essa proposta propicia uma relação dialética entre teoria e prática e resulta em uma aula que não se resume apenas ao repasse de conteúdos, mas que possibilita ao aluno o contato com diferentes gêneros e o reconhecimento de suas características e funcionalidades no seu cotidiano. Desta forma, o objetivo principal em utilizar uma sequência didática no ensino de um gênero é possibilitar aos alunos o uso da língua nas mais diversas situações comunicativas do dia-a-dia com competência.

Um Olhar Sobre o livro didático de língua ucraniana

O ensino obrigatório nas escolas da Ucrânia corresponde a três etapas. I - ensino primário (1 - 4), oferece educação geral inicial; II – ensino fundamental (5 - 9), oferece educação secundária geral básica; III – ensino médio (10 - 11), oferece um ensino médio geral completo. De acordo com o novo programa do Ministério da Educação e Ciência Ucraniano para o ensino fundamental, aprovado em sete de Junho de 2017, o objetivo de ensinar a língua ucraniana na escola (como disciplina) é a formação de um falante competente, com consciência nacional e com personalidade linguística espiritualmente abundante.²

De acordo com o documento, o número de horas dedicado ao ensino da língua ucraniana varia de acordo com as séries. De 5º a 6º são 3,5 horas semanais, de 7º a 8º se reduz para 2,5 horas semanais e a 9ª série dedica apenas 2 horas semanais para a aprendizagem de sua língua materna.

O livro didático “Українська мова”, de autoria de Glasova (2017), é um dos livros recomendados pelo Ministério da Educação da Ucrânia para o ensino de língua ucraniana aos alunos da 9ª série do ensino fundamental. O livro se divide em 10 capítulos. Com intuito de investigar como se dá o trabalho com os gêneros textuais no livro, escolhemos a seção do primeiro capítulo intitulado “Desenvolvimento do Discurso. Leitura e Escrita: Documentos oficiais. Autobiografia. Currículo”. Que inicia na página 34.

O primeiro passo para a apresentação dos gêneros acima citados inicia com a introdução de um excerto, no qual uma menina relata ter encontrado um anúncio de emprego, em que se estipula a data da entrega dos documentos que servirão como suporte para a entrevista. O exercício propõe que os alunos leiam o pequeno texto e respondam às seguintes perguntas: *Que documento oficial é nomeado na passagem? Para que ele serve?* Em seguida, os alunos deverão escrever o conteúdo provável do anúncio lido pela personagem e identificar o estilo em que esse texto foi escrito. É sugerido um trabalho em equipe para analisar a tabela “Estilo Oficial e Empresarial”, fornecida pelo livro, a fim de identificar em que circunstâncias e em que textos este estilo pode ser utilizado. Na sequência é apresentado um excerto da Constituição Ucraniana com o título: “Todos têm direito à educação”. Os alunos deverão realizar a leitura, determinar o estilo da escrita e dar sua opinião a respeito do texto, fazendo uso das informações fornecidas na tabela “Estilo Oficial e Empresarial”.

O próximo exercício propõe que os alunos trabalhem em pares na leitura da descrição dos componentes de uma autobiografia para fins empregatícios, leiam e avaliem a autobiografia apresentada logo em seguida, e expliquem por que não se pode utilizar o termo “minha autobiografia”. De acordo com o livro:

Autobiografia – é um documento da esfera comercial no qual a pessoa descreve sua própria vida e atividades em ordem cronológica e com referência a composição familiar. Os principais requisitos para o texto da autobiografia são o esgotamento da informação em uma apresentação breve. O título do documento (Autobiografia) é centralizado. Cada informação nova é escrita em um novo parágrafo. As informações a seu respeito são postas em primeira pessoa. A autobiografia deve indicar: - o sobrenome, nome e (patronímico)³ do autor no caso nominativo;⁴ - dia, mês, ano e local de nascimento; - informações sobre o grau de instrução; - informações sobre as experiências profissionais; - participação na vida pública; - informações breves sobre os pais (sobrenome, primeiro nome, patronímico, ano de nascimento, onde e em que trabalham); - estado civil e composição familiar; - endereço residencial e número de telefone; - data da composição (esquerda), assinatura (direita). Uma autobiografia é composta a pedido do empregador quando há pretensão de um conseguir um emprego. O documento é armazenado em um arquivo pessoal (p. 35. Tradução nossa).

2 No original: Мета навчання української мови в школі (предметна) — формування компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості (tradução nossa).

3 Em várias línguas eslavas como a russa e a ucraniana, a composição oficial do nome começa com o sobrenome, seguida do nome e ainda o nome patronímico, o qual indica a filiação da pessoa. Por exemplo: o pai de Mikhail Bakhtin também se chamava Mikhail, por isso seu nome oficial se escreve – Bakhtin Mikhail Mikhailovich. Bakhtin (sobrenome) Mikhail (nome) Mikhailovich (de Mikhail, ou seja, filho de Mikhail).

4 A língua ucraniana possui sete casos, (nominativo, genitivo, dativo, acusativo, instrumental, locativo e vocativo), nos quais os substantivos e adjetivos são declinados.

Figura 04. Exemplo de autobiografia apresentada no livro didático
АВТОБІОГРАФІЯ

Я, Бондаренко Катерина Іванівна, народилася 5 червня 1985 року в селі Калинівка Вишгородського району Київської області.

З вересня 1991 року до липня 2002 року навчалась у Калинівській загальноосвітній школі, де одержала атестат про середню освіту.

У липні 2002 року вступила на фізико-математичний факультет Київського національного університету імені Тараса Шевченка, який закінчила 2007 року. Нині працюю вчителем математики в середній загальноосвітній школі № 212 м. Києва.

Батько, Бондаренко Іван Сергійович, 1960 року народження, проживає в м. Вишгороді, працює директором Вишгородської загальноосвітньої школи № 26.

Мати, Бондаренко (Семенюк) Лариса Карпівна, 1965 року народження, проживає в м. Вишгороді, працює вчителем української мови та літератури Вишгородської загальноосвітньої школи № 5.

Брат, Іващенко Сергій Андрійович, 2000 року народження, учень Вишгородської загальноосвітньої школи № 5.

Домашня адреса: вул. Миру, 3, кв. 147, м. Київ, 02192.
2.10.2016.


Бондаренко

Fonte: Glasova, 2017.p. 35.

Após o término dessa atividade, os alunos são convidados a ler um currículo e identificar a diferença entre currículo e autobiografia.

Figura 05. Exemplo de currículo apresentado no livro didático

РЕЗЮМЕ

Прізвище: Бондаренко		
Ім'я: Катерина		
По батькові: Іванівна		
Дата народження: 05.06.1985 р.		
Домашня адреса: м. Київ, вул. Миру, 3, кв. 147		
Телефон: моб. (094) 123-67-45		
E-mail: bondarenko@bigmir.net		
Мета: заміщення вакантної посади вчителя математики		
Освіта:		
Дата вступу/закінчення	Навчальний заклад	
вересень 1991 р. — липень 2002 р.	Калинівська загальноосвітня школа Вишгородського р-ну Київської обл.	
липень 2002 р. — червень 2007 р.	Київський національний університет імені Тараса Шевченка, фізико-математичний факультет	
Додаткова освіта:		
Дата вступу/закінчення	Навчальний заклад	
лютий 2003 р. — червень 2003 р.	Школа англійської мови Speak Well (ділова англійська, рівень pre-intermediate)	
серпень 2005 р. — червень 2010 р.	Міжнародний Соломонів Університет (заочно) Спеціальність: психолог	
травень 2012 р. — вересень 2013 р.	Курси ПК (MS Office, Outlook Express, Internet)	
Трудова діяльність:		
Період роботи	Місце роботи	Посада
вересень 2007 р. — грудень 2016 р.	загальноосвітня школа № 212 м. Києва	учитель математики
Особисті якості:	відповідальність, працелюбність, скромність, оптимізм	
Додаткова інформація:	навчаюся на курсах водіїв категорії В; активно займаюся спортом (плаванням)	

Fonte: Glasova (2017, p. 36-37)

Após a leitura e discussões, os alunos devem responder as seguintes perguntas: *Qual dos documentos - um currículo ou uma autobiografia - fornece mais informações a respeito de uma pessoa? E sobre o modo de vida da pessoa? Por que é possível considerar um currículo*

como o documento de esfera comercial mais atualizado?

Em seguida são propostos exercícios de substituição de estrangeirismos por suas correspondentes ucranianas e, logo após, é posta a pergunta: *É sempre aconselhável usar palavras em língua estrangeira em documentos de esfera comercial? Em que casos é melhor substituí-los com palavras ucranianas? Dê exemplos.*

A seguir, é apresentada uma tabela com frases que correspondem às normas da língua ucraniana e outra com as frases que não correspondem. Os alunos deverão identificá-las e avaliar quais normas foram violadas nas frases. Sugere-se o uso da tabela “Normas da Língua Literária”. No próximo exercício, os alunos deverão explicar o significado das fraseologias apresentadas e identificar qual delas está relacionado ao mundo dos negócios e de que maneira. Após a compreensão dos seus significados, os alunos deverão procurar no dicionário de fraseologia dois deles e construir frases. Depois disso, identificar a ideia principal de uma foto humorística e colocar um título para ela.

Ao término deste exercício os alunos deverão nomear obras autobiográficas literárias e responder às questões: *Qual é a especificidade dessas obras? O que há em comum ou diferente entre a autobiografia artística do escritor, de um romance autobiográfico e a autobiografia como documento da esfera comercial?* Após essas reflexões, é proposto o desenvolvimento de uma autobiografia de acordo com o exemplo apresentado anteriormente (lição 45).

Por fim, chama-se a atenção dos alunos para a seguinte reflexão: *Este trabalho encorajou você a pensar sobre o sucesso da sua vida? O que você gostaria de mudar? Acelerar? O que você gostaria de evitar? Como você imagina seu futuro: educação, trabalho, círculo de interesses?* E propõe: Pergunte aos parentes mais velhos sobre o papel e significado dos documentos oficiais em suas vidas. *Quantas vezes eles tiveram que escrever uma autobiografia? Em que casos?* Com as informações colhidas, os alunos deverão escrever uma autobiografia em nome de algum de seus parentes. As próximas quatro páginas deste capítulo apresentam uma série de atividades voltadas à prática de estruturas gramaticais.

Diante do exposto, pudemos observar que o livro didático, embora apresente atividades com diferentes gêneros, segue uma linha mais conservadora e utiliza os textos como um pretexto para a prática das estruturas gramaticais, que ocupam uma parte considerável do capítulo. Por outro lado, traz um material interessante a ser utilizado em sala de aula com relação aos gêneros textuais da ordem do relatar, que oferece a possibilidade de proporcionar uma formação crítica do leitor, desde que o professor/mediador esteja apto a explorá-los. Observa-se que, para além dos exercícios puramente estruturais, as atividades propostas contemplam sugestões significativas, plausíveis de serem incorporadas efetivamente para a vivência e prática dos alunos.

A primeira atividade os instiga a reflexões sobre as condições de produção de documentos que tratam de sua apresentação pessoal, necessários para alguém que está em busca de trabalho, acionando seu conhecimento prévio sobre o assunto em questão. Propõe que o aluno faça a leitura de um anúncio e reflita para que serve o documento nele citado para depois descrever seu provável conteúdo, identificar o estilo de sua escrita e as circunstâncias em que é utilizado. A identificação do estilo da escrita também é solicitado na leitura do excerto da Constituição Ucraniana.

Em seguida, são apresentadas as atividades relacionadas ao gênero autobiografia e currículo. Após a apresentação dos dois documentos, os alunos discutem suas especificidades, pontos em comum, divergências e, por fim, compõe uma autobiografia e seu próprio currículo.

A parte mais interessante da última atividade foi o envolvimento com os familiares. Como os alunos do nono ano ainda não têm necessidade de utilizar um currículo ou uma autobiografia, eles puderam observar o uso desses gêneros no cotidiano das pessoas adultas e assim reconhecer e interpretar o mundo à sua volta. Conhecer autobiografias diferentes da sua permite, entre outras coisas, que o aluno amplie seu horizonte com relação às formas de agir de outras pessoas, produza novos questionamentos, tome consciência da dinâmica de sua sociedade e aprenda a necessidade de tolerar e valorizar as diferenças. Ao final da atividade, o aluno é convidado a avaliar se esse trabalho o levou a refletir sobre sua vida pessoal, suas conquistas e projeções para o futuro. Os documentos que trabalham com suas individualidades

podem fazê-lo pensar que ele é um ser individual e único, mas que possui profunda necessidade de integrar-se ao mundo que o cerca.

Assim, além do desenvolvimento da capacidade de ação - que trouxe a possibilidade de adaptar a linguagem ao contexto de produção, apresentando destinatário, conteúdo e objetivo específicos; da capacidade de discursiva - que possibilitou a escolha da infra estrutura do texto com base em outro já existente; e da capacidade linguístico-discursiva - com a prática das unidades linguísticas, as atividades voltaram-se para o desenvolvimento das capacidades de significação dos seus produtores ao mostrarem sua aplicabilidade em situações reais.

Notamos, entretanto, que as informações apresentadas a respeito dos gêneros não são satisfatórias para que o aluno compreenda suas especificidades. Por outro lado, o livro propõe diversas discussões em sala de aula em grupos, duplas e reflexões individuais a respeito do uso desses documentos. Instiga os alunos a diferenciar os vários tipos de autobiografia e investigar os a relação entre os documentos trabalhados sem dispor de respostas prontas.

Se compararmos as atividades de produção propostos no livro com o trabalho com sequências didáticas proposto por Swiderski e Costa-Hübes (2009) percebemos que o livro possui uma base para o desenvolvimento de uma sequência didática interessante, pois já traz em sua estrutura a apresentação da situação de comunicação, o reconhecimento do gênero e a produção de uma autobiografia, estabelecendo a relação entre os eixos de leitura e produção.

Entretanto, deve-se ter em mente que o livro didático é apenas um suporte para professor e dependeria dele, em sua posição de mediador do conhecimento, metodizar o trabalho de aperfeiçoamento dessa escrita, organizando os módulos de acordo com a necessidade dos alunos e do contexto em que eles estão inseridos e, finalmente, pensar na circulação desse gênero. No caso da autobiografia e do currículo, poderia se pensar na sua produção para a candidatura dos alunos para a participação de algum projeto desenvolvido na escola, assim eles veriam uma utilidade real para a sua produção, pois quando é apresentada uma finalidade para o ato de escrita, a aprendizagem adquire maior importância e torna-se muito mais significativa.

Considerações Finais

Na realidade em que vivemos, o ensino não deveria mais ser visto de maneira superficial, no qual os textos trazem a reprodução de uma estrutura fixada previamente. É necessário mostrar aos alunos seu sentido maior e formar indivíduos como falantes ativos de sua língua, capazes de utilizar os recursos linguísticos disponíveis. Isso se torna possível a partir do estudo dos gêneros. O trabalho com gêneros textuais nos traz a oportunidade de enxergar a língua em seus mais diversos usos autênticos no cotidiano.

A partir das teorias de Bakhtin, Bronckard, Dolz, Noverraz e Schneuwly para o trabalho com gênero textual, buscamos investigar sua aplicabilidade no livro didático de língua ucraniana, que traz uma proposta interessante para o estudo dos gêneros currículo e autobiografia, porém enfatizamos que o livro didático figura como uma ferramenta para o professor e não pode ser considerado como único meio de acesso a informações. A partir dele, o professor pode criar inúmeras possibilidades de uso do seu conteúdo, adequadas às necessidades e ao contexto sociocultural dos alunos.

O presente trabalho limitou-se em investigar apenas um capítulo do livro didático de língua ucraniana. Como proposta para trabalhos futuros, pensamos em algumas possibilidades como: (a) Uma análise mais apurada do livro todo para avaliar como são trabalhados outros gêneros textuais; (b) Uma análise comparativa com um livro didático utilizado no nono ano do ensino fundamental no Brasil e (c) Elaboração de uma sequência didática com base nas atividades propostas no livro, visando seu aperfeiçoamento e ampliação.

Referências

ALVES, S. P. **Os gêneros nos livros didáticos de português: concepção discursiva ou textual?** 2015. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói - Rio de Janeiro.

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306. 2003.

BARROSO, Terezinha. Gênero Textual como Objeto de Ensino: Uma Proposta de Didatização de Gêneros do Argumentar. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/2, p. 135-156, dez, 2011.

BARROS, E.M. D.; RIOS – REGISTRO, E.S.(Orgs). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. 1ed. Campinas/ São Paulo: Pontes, v. 1, p. 235-259, 2014

_____. **A capacidade de ação discursiva**: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita.110 Trab. Ling. Aplic., Campinas, v. 54, n. 1, p. 109-136, jan./jun. 2015.

BHATIA V. K. **Applied genre analysis**: a multi-perspective model. City University of Hong Kong. Ibérica, p. 3-19. 2002.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CRISTOVÃO V. L.M. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina. UEL. 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. . In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FARIAS, S.A.L.S. OLIVEIRA S. M. **Gênero textual e/ou discursivo no livro didático**: pretexto para o ensino de gramática? Brasília. UNB, 2014.

GLASOVA, O. P. **“Українська мова”**. Harkiv. Ranok, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M.ª Auxiliadora (Org.s.). Gêneros textuais e ensino. Ed. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36

CRISTOVÃO, V. L. L. e STUTZ, L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. In: **Revista Signum**. Estudos da linguagem, n, 14/ 1 p. 569-589, jun. 2011.

Programa do Ministério da Educação e Ciência ucraniano para o ensino fundamental. Disponível em: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>. Acesso em 10 jul. 2021.