



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

FACULDADE DE LETRAS

**Reflexões sobre a avaliação de produção oral da língua inglesa no Curso de Línguas
Aberto à Comunidade da UFRJ**

MARIA JÚLIA SANTANA VALÉRIO

RIO DE JANEIRO

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
FACULDADE DE LETRAS

**Reflexões sobre a avaliação de produção oral da língua inglesa no Curso de Línguas
Aberto à Comunidade da UFRJ**

Monografia submetida à Faculdade de Letras da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito
parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras
na habilitação Português/Inglês.

MARIA JÚLIA SANTANA VALÉRIO

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Denise Cristina Kluge

RIO DE JANEIRO

2024

CIP - Catalogação na Publicação

VL64r Valerio, Maria Julia Santana
Reflexões sobre a avaliação de produção oral da
língua inglesa no Curso de Línguas Aberto à Comunidade
da UFRJ / Maria Julia Santana Valerio. -- Rio de
Janeiro, 2024.
52 f.

Orientadora: Denise Kluge.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
de Letras, Licenciado em Letras: Português -
Inglês, 2024.

1. Linguística Aplicada. 2. Curso de Línguas
Aberto à Comunidade. 3. Educação em língua inglesa. I.
Kluge, Denise, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

AGRADECIMENTOS

Construir conhecimentos é um processo complicado, cheio de falhas e acertos. Uma forma de torná-lo mais simples, são os amores que construí ao longo percurso. Agradeço aos meus primeiros amores, meus pais, Joana e Sergio, que, cada um a seu modo, me permitiu seguir na graduação. Ao meu irmão, João Paulo, uma das pessoas mais singulares que conheço. À minha irmã, Cecília, que me manteve alegre com seus comentários irônicos e ajudou na minha saúde mental sendo minha companheira de treino.

À Bárbara, que me acompanhou praticamente em todos meus dez anos da graduação. Não houve momento nenhum em que não estive presente para ouvir reclamações, desabafos e conquistas acadêmicas.

Ao Felipe, meu companheiro, que me apoiou em todos os caminhos que escolhi. Sem ele, as trajetórias teriam sido muito mais tortuosas e a vida, muito mais sem graça. À Claudia, minha sogra, que me abriga com carinho durante os finais de semana.

Ao CLAC, que formou e forma muitos profissionais de ensino para que possamos continuar fazendo este trabalho tão importante também fora da universidade. Minha formação seria completamente diferente se não fosse as experiências construídas ao longo do curso. Aos meus alunos e alunas no decorrer desses três anos, que permitiram que seus mundos entrassem em conflito com os meus, e me ajudaram a construir a profissional que estou me tornando.

À Denise, que acatou e apoiou minhas ideias, mesmo com o tempo curtíssimo. Obrigada pelos comentários e críticas que permitiram que este trabalho crescesse e agradeço imensamente por ser uma profissional que eu possa me espelhar.

Por último, à Antônia, minha cachorrinha, que alegrou meus dias com sua doçura.

VALÉRIO, Maria Júlia Santana. *Reflexões sobre a avaliação de produção oral de língua inglesa no Curso de Línguas Aberto à Comunidade*. Monografia. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. 2024.

RESUMO

A presente monografia pretende refletir sobre a avaliação de produção oral da língua inglesa no contexto do Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC), na UFRJ. O curso de inglês adota a abordagem de letramento sociointeracional crítico (TILIO, 2019) e, por isso, não se pauta no mito do falante nativo (RAJAGOPALAN, 1997), mas apresenta diferentes desafios relacionados à oralidade. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é analisar qual é a importância da avaliação oral e como adequar os critérios de avaliação para o contexto. Serão analisadas duas avaliações de dois níveis de aprendizados diferentes para que seja possível estabelecer semelhanças e diferenças entre elas, de forma que fique claro como os critérios da avaliação de produção oral podem ajudar – ou atrapalhar – no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, ainda haverá reflexões da pesquisadora sobre as práticas pedagógicas adotadas no CLAC.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês como língua estrangeira, ensino de inglês, avaliação, produção oral, letramentos.

ABSTRACT

This monograph is a reflection about the assessment of English oral production in the context of Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC), at UFRJ. The course adopts the critical socio-interactional literacy approach (TILIO, 2019) and, therefore, presents different kinds of challenges related to orality, since it is not based on the myth of the native speaker (RAJAGOPALAN, 1997). In that way, the objective of this work is to analyze the importance of oral assessment and how to adapt the assessment criteria to the CLAC's context. Two assessments of two different learning levels will be tested so that it is possible to establish differences between them, so that it is clear how the oral production assessment criteria can help – or not – the teaching and learning process. Finally, there will also be reflections from the researcher on the pedagogical practices adopted at CLAC.

KEYWORDS: English as foreign language, English learning, assessment, oral production, literacies.

Sumário

1. Introdução	8
2. O CLAC: um lugar de experimentação	9
2.1. Os letramentos sociointeracionais críticos: a teoria por trás do ensino no CLAC	11
3. Como compor uma avaliação oral?	16
4. Análise dos critérios utilizados e as dificuldades de avaliar.....	23
4.1. Inteligibilidade e fluência: dificuldades de definição	25
5. Considerações finais	27
6. Referências bibliográficas	29
7. Anexos	32

1. Introdução

Este trabalho começou a ser escrito em 2015, ano em que entrei pela primeira vez em um curso na Faculdade de Letras. É claro que nessa época eu não poderia imaginar que iria estar formando, quase dez anos depois, em licenciatura em inglês, já que eu havia acabado de entrar na Área Básica de Ingresso (ABI) em Português – Latim¹. Eu sequer considerava que sabia falar inglês, porque ainda estava em níveis iniciais de um curso de idiomas em uma instituição privada, o que destoava dos meus colegas de escola que, no geral, já consideravam que sabiam inglês. Nesse momento, não conseguia me ver enquanto uma aprendiz capacitada de língua inglesa, como se faltasse algo. Além de experiências muito pontuais na escola – fiz o ensino médio em um colégio que oferecia espanhol como língua adicional –, fui estudar inglês formalmente com 16 anos, o que pode ser considerado atraso por muitos, mas um privilégio por outros. Hoje, tenho consciência que eu não era “atrasada” e, se me faltava algo, era entender as minhas particularidades com a língua inglesa. Eu não era uma pessoa que, por causa das mídias estadunidenses, se encantava muito com a língua, o que acontecia bastante no meu ciclo social e, por isso, ao quando entrei na Faculdade de Letras eu queria fazer “qualquer habilitação, menos inglês”.

Essa ideia foi se esvaindo durante a minha primeira graduação em língua portuguesa e latina, na própria UFRJ, entre 2015 e 2019. A partir de algumas noções linguísticas, vi que aprender e ensinar língua portuguesa ia muito além da chamada de normas linguísticas engessadas. Isso, de alguma forma, espelhou-se para o meu próprio aprendizado da língua inglesa: eu não me sentia exatamente pertencente à língua, mas comecei a entender as noções de poder por trás dessa ideia de incapacidade de falar uma língua adicional (na época, ainda entendia como língua estrangeira). Não via mais inglês como uma língua que eu tentei aprender a vida toda e não conseguira, mas sim como uma estrutura de poder que se impõe sobre o mundo.

Em 2019 terminei o bacharelado e estava pronta para pedir reingresso para fazer só a parte de licenciatura para que assim eu pudesse seguir no mestrado. Entretanto, ainda não sei muito bem o motivo, optei por fazer todo o curso de inglês: acho que, naquele momento, eu conseguia me ver como uma aspirante a falante da língua – mas não falante ainda – e poderia pensar a licenciatura, também em inglês, para ter mais oportunidades futuras. Em 2020, entrei em um curso da Faculdade de Letras, agora, licenciatura em inglês. A partir desse momento,

¹ Na época, o aluno poderia decidir depois de entrar no curso, se ele cursaria licenciatura ou bacharelado.

portanto, comecei a incluir a língua inglesa na minha identidade – não a partir do entretenimento, como acontecia com outras pessoas, antes, mas como uma nova possibilidade de me inserir no mundo.

Essa trajetória é importante porque foi a partir desse lugar de desconstrução da ideia de mim enquanto falante deficitária do inglês que pude entrar, no segundo semestre de 2021, como monitora do Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC) e me tornei responsável por uma turma de inglês no curso. E a identificação foi praticamente instantânea, uma vez que o curso traz à tona questões que perpassaram toda a minha trajetória com a língua inglesa: idealização do falante nativo e falta de pertencimento na língua adicional, por exemplo. Nos três anos e meio que passei dentro do projeto, tive contato com diversas turmas – inglês I, II, III e VII – e cada uma trouxe desafios diferentes. Uma das questões que permaneceu foi o método de avaliação. O curso adota a abordagem do letramento sociointeracional crítico, e, por isso, trabalhamos com avaliações continuadas. Sendo assim, a avaliação ocupa um espaço bastante importante no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que fiquemos especialmente atentos a ela.

O objetivo deste trabalho é, então, levantar questionamentos sobre os métodos de avaliação de produção oral a partir da abordagem de letramento sociointeracional crítico e refletir como essa avaliação funciona na prática, a partir de análise de materiais e de reflexões sobre minhas experiências. Portanto, por ser um trabalho no campo de linguística aplicada, me coloco como pesquisadora e como um sujeito dentro da própria pesquisa. É dessa forma que inicio um texto que foi gestado por quase dez anos.

Este trabalho está organizado em cinco seções, com a introdução e as considerações finais. A seção 2 apresenta o CLAC, qual é a sua ligação com a UFRJ e qual é a abordagem utilizada no ensino do curso do CLAC de Inglês. Na seção 3, faço uma análise de dois materiais avaliativos de produção oral aplicados em diferentes turmas. Por último, a seção 4 apresenta considerações e reflexões sobre o processo de avaliação e as dificuldades de avaliar a partir dos critérios estabelecidos.

2. O CLAC: um lugar de experimentação

O Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC) é um projeto da Faculdade de Letras (FL) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que está em funcionamento desde

1988². O CLAC pretende ser um lugar tanto de formação de professores quanto de difusão de línguas adicionais para a comunidade extra e intra acadêmica. As turmas são ministradas por alunos/as da graduação da FL, orientados/as durante os semestres de atuação por professores/as da universidade e pós-graduandos/as relacionados ao projeto. É no CLAC que os graduandos podem ter a experiência pedagógica com suas respectivas línguas de habilitação, o que nem sempre é possível no mercado de trabalho. Além disso, por ser integrado com a vida acadêmica, o projeto também possibilita reflexões críticas sobre as ações pedagógicas exercidas pelos graduandos/as, que, nesse contexto, são chamados de monitores/as.

Os/as monitores/as do CLAC têm um papel muito semelhante ao de professores: têm uma turma da qual são responsáveis por ministrar aulas e construir conhecimento com os/as alunos/as. Entretanto, os/as monitores/as não têm um vínculo trabalhista, por ainda não serem formados e precisarem de acompanhamento, e o vínculo é através de uma bolsa concedida pelas taxas de semestralidade pagas pelos estudantes. Os/as monitores/as também precisam ser orientados por professores/as ou pós-graduandos/as vinculados ao projeto, de forma que seja possível o apoio pedagógico caso necessário, além de fazer parte da proposta de formação do CLAC, afinal, é comum discutirmos textos teóricos que conversem com as experiências que estamos tendo durante o semestre.

Além disso, o curso também é importante para pessoas que buscam o aprendizado de uma língua adicional com menores custos já que, apesar de haver uma taxa semestral, o valor é mais acessível comparado a outros cursos disponíveis no mercado, além de possibilitar isenção da taxa em alguns casos específicos. De acordo com a minha experiência³, no CLAC – Inglês o público pode variar bastante e inclui tanto trabalhadores e estudantes da própria universidade, seja de graduação ou pós-graduação, quanto pessoas que trabalham ou moram em lugares próximos à universidade. Também há a possibilidade de haver estudantes que ainda estão na escola regular, já que a idade mínima é de 16 anos – espera-se, portanto, uma certa autonomia do estudante do CLAC, uma vez que o curso não abrange crianças e adolescentes mais novos⁴.

O CLAC, portanto, é um lugar de experimentação. É lá que os graduandos têm a possibilidade, de forma monitorada, de realizar atividades pedagógicas, de pensar

² Mais informações em: <https://clac.lettras.ufrj.br/>. Acesso em 28 de novembro de 2024.

³ Falo melhor sobre elas nas seções 3 e 4.

⁴ Espera-se que possamos tratar, portanto, de tema sem nos preocuparmos com a faixa etária. Afinal, não discutimos sexualidade com adultos, por exemplo, da mesma forma que discutimos com crianças.

metodologias, de entender quais são as práticas possíveis dentro de uma sala de aula. Apesar de o currículo de licenciaturas já prever práticas pedagógicas, a partir do estágio obrigatório, no CLAC o licenciando tem a oportunidade de ser responsável por uma turma – e com remuneração, o que lhe permite maior comprometimento. Além disso, as licenciaturas de línguas que não fazem parte do currículo escolar não contam com estágios na educação básica e os licenciandos precisam cumprir a carga horária na própria universidade, o que acontece em cursos como hebraico, latim e grego, por exemplo. Como fiz bacharel em português e latim, vi muitos colegas licenciandos/as que precisaram cumprir suas horas de estágio assistindo aulas de latim da própria graduação, sem ter a possibilidade de refletir como funcionaria o ensino de latim para pessoas que não têm interesse acadêmico no assunto⁵. Sendo assim, o CLAC se torna um meio dessas pessoas terem a oportunidade de lecionarem a língua adicional das respectivas habilitações.

O objeto de estudo do meu trabalho, entretanto, é apenas o CLAC – Inglês. Cada curso do projeto tem uma certa autonomia, de forma que, apesar de estarem sob a mesma administração, podem se diferenciar nas propostas pedagógicas. Inglês, por exemplo, trabalha sob a pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico, que será abordado na próxima seção. Além disso, o CLAC – Inglês tem subdivisões: Inglês Regular, Inglês Conversação e Inglês para Leitura. O Inglês Regular, foco deste trabalho, é um curso de oito semestres (nível I ao VIII), de 60 horas semestrais, e se assemelha, em estrutura, de outros cursos no mercado: tem o objetivo de abordar diferentes letramentos de compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita (o CLAC se propõe ir um pouco além, como veremos na próxima seção). Inglês para Leitura e Inglês Conversação são cursos de dois semestres, também de 60 horas semestrais, que focam em letramentos específicos – o primeiro em letramentos relacionados à leitura e o segundo, letramentos de produção oral.

Quando eu me referir ao CLAC, a partir de agora, estarei me referindo especificamente ao CLAC – Inglês já que é o que eu tenho contato enquanto monitora e sei que os cursos podem se diferenciar de acordo com a língua analisada.

2.1. Os letramentos sociointeracionais críticos: a teoria por trás do ensino no CLAC

No mercado de ensino línguas adicionais, muitas vezes o ensino é pensado a partir da abordagem comunicativa, ou seja, é comum que professores e alunos tenham a ideia de que

⁵ Não quero supor que essa é uma questão de fácil resolução. Se não há latim no Ensino Básico, não resta muitas opções.

aprender inglês – ou qualquer outra língua adicional – significa “dominar” as quatro habilidades: compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita. De acordo com Tilio, a abordagem comunicativa propõe

“a comunicação como principal objetivo da aprendizagem de uma língua estrangeira. Para isso, dentre os seus princípios: o uso de material autêntico, contextualização além da frase, relação entre forma e função, foco nas quatro habilidades linguísticas, e a preponderância da fluência sobre a acuidade” (TILIO, 2013, p. 53)

O CLAC, entretanto, propõe uma abordagem que vai além das quatro habilidades e da fluência e um dos objetivos é, sim, tornar o/a estudante apto para se comunicar, “uma abordagem sociointeracional preocupa-se também em dar acesso a discursos na língua, uma vez que esses discursos também podem contribuir para um maior empoderamento do aprendiz, dado que ele/ela passa a ter acesso a um capital simbólico que antes desconhecia” (TILIO, 2019, p. 196). Dessa forma, não basta repetir e compreender textos sem a perspectiva crítica, é importante que o/a aluno/a saiba, também, construir os sentidos junto ao texto. A abordagem do letramento sociointeracional crítico, portanto, pensa o processo de ensino-aprendizagem de língua adicional a partir da ideia de multiletramentos, de forma que não é possível considerar apenas as quatro habilidades.

Sob essa perspectiva, é possível afirmar que não existe a divisão artificial entre produção e compreensão ou entre oralidade e escrita, como seria reiterado pela ideia das habilidades. Nesse sentido, para Mikhail Bakhtin, a ideia do ouvinte passivo e idealizado é apenas uma ficção, ou seja, um ouvinte precisa ter um papel ativo na comunicação:

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; [...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2006, p. 271)

Portanto, entende-se que em qualquer comunicação humana o ouvinte participa de forma responsiva e, por isso, falante e ouvinte constroem os significados do discurso em conjunto, tornando a separação das quatro habilidades obsoleta. É esse tipo de construção que o letramento sociointeracional crítico prioriza, afinal, é importante que o aprendiz consiga não apenas entender o significado das palavras e como elas estão dispostas no texto, mas também quais são os sentidos construídos a partir das escolhas de determinadas estruturas, além de poder construir ativamente os significados junto ao texto. Dessa forma, a proposta é que o aluno do CLAC tenha as ferramentas para compreender o texto e, a partir disso, interagir com ele de maneira crítica, colocando seus conhecimentos prévios em diálogo.

Se as quatro habilidades não têm fronteiras estabelecidas e não podem ser usadas como parâmetros de aprendizagem, quais são os conceitos que regeriam o letramento sociointeracional crítico? Falamos, então, do conceito de multiletramentos, no qual o prefixo *multi-* aparece em dois sentidos: tanto para dar uma ideia múltiplas modalidades do texto (multimodalidade) quanto para indicar a multiculturalidade das línguas (ROJO, 2012).

Em uma sala de aula, independentemente de onde, quando e quem está presente, há sempre interseções de múltiplas culturas, em maior ou menor grau. As fronteiras culturais se borram quando um aluno que traz suas vivências literárias com o *slam*, por exemplo, entra em contato com textos literários do século XIX, e a cultura dele se mescla com a cultura que está sendo abordada em aula. E é claro que isso não acontece de maneira individual, todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem têm algo a contribuir nesse sentido – incluindo o professor. Um bom exemplo dessas borras culturais é o funk MTG, subestilo do funk que surgiu recentemente em Belo Horizonte em Minas Gerais. MTG é abreviação de “montagem” e a ideia é utilizar uma música já existente e alterá-la com as batidas características do funk. Há vários exemplos, mas acredito que o MTG de Chihiro, música da Billie Eilish, ilustra bem a ideia de multiculturalidade, uma vez traz uma música pop estadunidense atual, fora do contexto brasileiro e da língua portuguesa, e a incorpora na cultura do funk, com a sua própria linguagem, ainda que mantenha a letra original, em inglês.⁶

Além disso, os textos que circulam na sociedade são multimodais e multissemióticos, ou seja, são “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” (ROJO, 2012, p. 19). Devemos, portanto, ter acesso a diversas modalidades textuais para interagir com determinado texto. Pensemos, por exemplo, em uma avaliação oral proposta pelo CLAC. Veremos, na seção 3, uma análise de dois materiais de avaliação (as *tasks*), mas gostaria de adiantar para exemplificar a multimodalidade do texto que foi discutido. Trata-se de um vídeo do programa de televisão – também presente no YouTube⁷ – *Last Week Tonight with John Oliver*, sobre racismo ambiental. O programa traz, de forma humorística e satírica, notícias semanais consideradas relevantes para o momento. Dessa forma, o vídeo em questão traz dados, trechos de notícias de plataformas jornalísticas, vídeos humorísticos, entrevistas e

⁶ MTG Chihiro disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=OZ3Pn2MObxo>; Chihiro, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BY_XwvKogC8. Acesso em 14 de novembro de 2024.

⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-v0XiUQIRLw>. Acesso em 14 de novembro de 2024.

diversos textos que compõe o vídeo em questão e faz com que ele, por completo, produza sentidos. Mais do que hipertextos, que seria apenas o redirecionamento para outros textos, o vídeo traz textos de diferentes naturezas modais, de diferentes gêneros e constrói os sentidos a partir deles, sem os quais vídeo em questão não seria possível.

Ainda de acordo com Roxane Rojo (2012), com as tecnologias digitais e a difusão da internet, os multiletramentos se tornaram cada vez mais importantes, uma vez que os textos são mais facilmente co-construídos nas redes e, portanto, as fronteiras entre eles ficam turvas, tanto com questões autorais – não se sabe mais quem é o autor ou autores de determinado texto (possivelmente é uma autoria comunitária) – quanto com questões de gênero do discurso. Se, de acordo com Bakhtin (2006), os gêneros do discurso já eram enunciados *relativamente* estáveis, agora, com o advento da internet, as fronteiras dos gêneros estão cada vez mais borradas.

Outro ponto importante do letramento sociointeracional crítico é a proposta de utilização de temas. A ideia é que as aulas tragam, de alguma forma, temas e assuntos que sejam relevantes para o contexto político e social do momento, considerando que é impossível desvincular a sala de aula da realidade estrutural. Segundo Tilio,

“o ensino de uma língua estrangeira pode ser considerado um espaço privilegiado para discutir temas socialmente relevantes e conscientizar os aprendizes de como certos temas (transversais) são abordados nos discursos nessa língua e, a partir aí, permitir reflexões críticas e transposições problematizadoras para o espaço social dos aprendizes. É importante ressaltar que não se trata de julgar, ou mesmo de comparar, mas de pensar criticamente as diferenças, propondo uma reflexão com base em diferentes contextos. O ensino de línguas, em geral, é um espaço privilegiado para a discussão de tais questões, pois trata do ensino de linguagem por meio do seu próprio uso.” (2019, p. 197)

É importante ressaltar, ainda, que o CLAC pretende desfazer a ideia de que nós, falantes de inglês como língua adicional, devemos soar como um falante nativo idealizado. Afinal, é muito comum no imaginário popular que uma língua “estrangeira”⁸ bem falada é a que soa mais próxima da língua de um falante nativo – que, na maioria das vezes, diz respeito a uma classe social específica de um lugar específico.

O que é, portanto, o chamado “falante nativo”? Em um primeiro momento, seria todo indivíduo que nasceu no contexto social e político no qual a língua em questão é falada e que tenha aprendido essa língua como língua materna, como primeira língua. Entretanto, toda vez

⁸ Usei, até então, o conceito de “língua adicional”, considerando que língua adicional é aquela que é uma adição à língua materna no repertório do sujeito. Apesar de “língua estrangeira” ainda ser utilizado na legislação brasileira, a o termo está relacionado à falta de pertencimento do sujeito na língua, como se a língua fosse estranha a ele.

que se fala do falante nativo de inglês do qual devemos nos aproximar, é sempre um falante específico, aquele idealizado: falante branco, de classe médica, escolarizado e geralmente advindos de cidades metropolitanas dos Estados Unidos ou da Inglaterra. Portanto, exclui-se muitos dos falantes que também deveriam ser considerados nativos como as comunidades não brancas⁹, pessoas do interior, pessoas de classes econômicas mais baixas, pessoas de países como Escócia, Irlanda, Austrália, África do Sul, Jamaica¹⁰ e muitos outros. A verdade é que, mesmo se considerarmos o falante nativo como um modelo de aprendizagem, esse falante idealizado é restrito a essas características ideais e, talvez, até mesmo impossível: “um mundo habitado por esses falantes ideais é também ideal demais para ter uma semelhança mínima com o mundo que nós, humanos comuns, vivemos.” (RAJAGOPALAN, 1997, p. 228, tradução minha)¹¹.

Além disso, a própria ideia de “falante nativo”, segundo Rajagopalan, é uma forma de categorização de sujeitos:

“A verdade parece ser que categorias como raça e falante nativo são resultados de certas estratégias de exclusão insidiosamente aplicadas em um mundo que não se presta mais a divisões tão compartimentalizadas. A atração por essas compartimentalizações, por fim, talvez tenha a ver com a agenda ideológica subjacente que acaba por ser, após cuidadosa inspeção, o de preservar apaixonadamente a pureza alegada de uma identidade que eles querem incorporar. Esse é o motivo pelo qual a controvérsia sobre o falante nativo é, em última análise, uma questão de políticas de identidade. (Ibid., p. 230, tradução minha)¹².

Ou seja, é importante que haja o conceito de “falante nativo” para que também haja a categoria de “falante não-nativo”, de forma que o primeiro esteja em um lugar ideológico superior ao segundo. É uma forma de excluir os não-nativos de determinados lugares sociais e, por isso, o desejo de todo não-nativo deveria ser, de acordo com essa lógica, o de *tornar-se* nativo. Assim, assumir para si sua forma própria de falar, com sotaque que pode estar ligado à sua língua materna, é uma forma de assumir uma identidade.

⁹ Incluindo as comunidades negras estadunidenses, que têm um sotaque característico, o *blaccent*. O inglês com *blaccent* não é apenas a língua usada para a comunicação, mas também uma parte importante da cultura negra dos Estados Unidos.

¹⁰ Todos esses países têm o inglês como pelo menos uma das línguas oficiais. Isso não significa que toda a população tem a língua inglesa como língua nativa, mas uma parcela da população pode ser considerada falante nativo.

¹¹ “The world inhabited by these ideal speakers is also too ideal to have even a remote resemblance to the world we ordinary human live in.”

¹² “The truth of the matter seems to be that such categories as race and native speaker are the result of insidiously applying certain strategies of exclusion to a world that no longer lends itself to such division such neat compartments. Their continuing attractiveness may ultimately have to do with their underlying ideological agenda that turns out, upon careful inspection, to be that of passionately safeguarding the alleged purity of the identity they seek to embody. This is why the controversy over the native speaker us, in final analysis, a matter of politics of identity”

O falante nativo é, portanto, uma idealização política e social. Por que deveríamos nos pautar nesse modelo que mal funciona na realidade? As abordagens pedagógicas adotadas no CLAC têm a proposta de apresentar diversas variedades linguísticas da língua inglesa, de forma que os estudantes não fiquem presos ao eixo Estados Unidos – Inglaterra. Dessa forma, a ideia é que os estudantes se identifiquem como falantes de inglês, mas desconstruam o pensamento de que eles precisam soar igual aos falantes ideais e, portanto, entendam que a forma como se fala, como se expressa, também faz parte da construção de identidade de falante de língua adicional. Guiar os estudantes para esse tipo de identificação é um processo que começa já no primeiro nível do CLAC e mantém-se em construção, visto que essa ideia vai contra o que as ideologias linguísticas dominantes atuais pregam. Portanto, quando falamos de oralidade sob essa perspectiva, precisamos tomar alguns cuidados enquanto educadores.

3. Como compor uma avaliação oral?

Se estamos nos referindo ao letramento sociointeracional crítico, a avaliação deverá ser feita de forma continuada. O CLAC, portanto, não trabalha com provas, pois essas seriam avaliações pontuais, mas sim com tarefas, as *tasks*, que têm como objetivo avaliar o aprendizado do/a aluno/a de forma autêntica, ou seja, o/a aluno/a realizará atividades que sejam socialmente relevantes e que esteja, de alguma maneira, perto ou dentro da realidade deles/as.

As *tasks* são produzidas, geralmente em conjunto, pelos próprios monitores e são aplicadas em todas as turmas do nível em questão. Elas não se diferem muito dos materiais trabalhados em sala de aula, já que tanto as atividades avaliativas quanto as atividades realizadas em aula pretendem seguir a mesma proposta. Em um movimento circular, os materiais trabalham com textos – nunca são conteúdos gramaticais soltos e descontextualizados – e costumam conter uma contextualização temática e instruções diretas, com “entendimento sistemático e consciente” (TILIO, 2019, p. 199) por parte dos alunos. Ou seja, todas as *tasks* apresentam um tema socialmente relevante para aquele contexto e, antes de tratar de instruções gramaticais e linguísticas específicas, traz uma contextualização baseada no conhecimento de mundo dos envolvidos (professores e estudantes). É necessário, ainda, uma postura crítica de interpretação textual durante toda interação com o(s) texto(s), ou seja, a proposta é que o/a estudante interprete os significados construídos ao longo da interação para que ele/ela se aproprie “dos significados [e] (re)utilize[-os] em novos contextos” (Ibid., Id.). Dessa forma, as *tasks* são atividades que pretendem avaliar de forma continuada se os/as estudantes conseguem co-construir e reconstruir significados junto ao texto em questão.

Trarei dois exemplos de *tasks* que foram aplicadas, uma em 2020 e outra em 2024, como atividades avaliativas de níveis específicos do CLAC. As duas avaliações selecionadas têm como pelo menos um dos objetivos avaliar a produção oral dos estudantes. A proposta é entender como a pedagogia do letramento sociointeracional crítico lida com avaliações de produção oral, uma vez que o objetivo não é mais apenas a comunicação como uma característica isolada e nem o desenvolvimento de uma “habilidade” de fala. A ideia do letramento sociointeracional crítico é avaliar se os alunos conseguem construir discussões significativas dentro de determinado tema e gênero discursivo. Portanto, as *tasks* costumam refletir essa pedagogia e os/as monitores/as e professores/as precisam enfrentar diferentes desafios.

Gostaria que o primeiro exemplo fosse a Task 4 do projeto *Black Lives Matters*¹³, no Inglês VI, que foi aplicada no semestre único de 2020. Esse período letivo foi marcado por diversos acontecimentos marcantes em escala nacional e global. Vivíamos em isolamento social graças à pandemia de COVID-19 e, por isso, as aulas do CLAC aconteciam remotamente. Foi também em 2020 que as manifestações do *Black Lives Matters* explodiram, após o assassinato de George Floyd por policiais estadunidenses em Mineápolis¹⁴. Dessa forma, o projeto está intimamente ligado com o contexto histórico e social da época e, provavelmente, todos os alunos envolvidos sabiam alguma coisa sobre o ocorrido. É importante ressaltar, entretanto, que essa avaliação foi aplicada há quatro anos, em uma turma que eu não conheço o contexto específico. Portanto, esse material é apenas um exemplo que serve para comparação e não posso tecer considerações de como foi avaliar essa turma.

Com o objetivo de trazer figuras negras importantes na sociedade, a Task 4 do projeto traz, portanto, um documentário biográfico¹⁵ sobre Toni Morrison, escritora preta estadunidense que, dentre outros feitos, ganhou um Nobel de literatura. O material em si é uma avaliação de compreensão e produção oral e apresenta um vídeo retirado do *YouTube*, ou seja, é um material autêntico que circula na internet. Há questões de interpretação do vídeo e, em seguida, há produção oral, na qual espera-se que os/as alunos/as produzam, de fato, um documentário biográfico sobre uma personalidade a sua escolha. É importante ressaltar que a *task* também

¹³ O material está disponível em anexo e foi retirado do drive compartilhado entre os monitores. Utilização autorizada pelo grupo.

¹⁴ Ver mais em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-com-policia-branca-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml>. Acesso em 28 de novembro de 2024.

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k21fgMXNjKE>. Acesso em 13 de novembro de 2024.

traz questões de contextualização, de forma que o aluno se familiarize com a discussão, além de poder trazer seu próprio conhecimento para a sala de aula. Apesar dessa análise ser necessária e interessante, nosso foco neste trabalho será apenas na produção oral e a análise completa do material ficará para momentos posteriores.

Após apresentar o vídeo, o material traz quatro questões de interpretação que têm duas finalidades: aferir o entendimento do vídeo e estabelecer as características consideradas importantes do documentário biográfico. Três dessas questões estão relacionadas ao gênero do vídeo, o que nos permite afirmar que esse é o foco do material. Afinal, se a proposta é que os alunos produzam um documentário biográfico ao final da *task*, é necessário que eles tenham conhecimento das características principais do gênero.

Dessa forma, a primeira pergunta é uma questão de verdadeiro ou falso que apresenta as seguintes frases:

- a. *The Bio Doc presents both real and fictional information about Toni Morrison.*
- b. *The narrator speaks in the third person of the singular.*
- c. *The narrator presents only facts about her late life.*
- d. *The Bio Doc presents evidence to show the content is true.*
- e. *The narrator does not follow a timeline to tell Morrison's story*¹⁶.

Todas as afirmações estão relacionadas ao gênero discursivo, sejam falsas ou verdadeiras, o que faz com que os estudantes já reflitam sobre o gênero, elaborando questões que poderão retornar na produção oral. Afinal, o documentário traz informações reais ou ficcionais? Qual é a função do narrador no vídeo? É necessário apresentar evidências para comprovar o conteúdo? É necessário seguir uma ordem cronológica? Busca-se discutir todas essas ideias antes dos alunos de fato produzirem um documentário biográfico, uma das atividades propostas avaliativas posteriormente.

A segunda pergunta traz discussões sobre letramentos linguísticos “*Would you use the Present Perfect in a Bio Doc? In which case?*”¹⁷, que faria o aluno refletir sobre os recursos

¹⁶ Tradução minha: a. O documentário biográfico apresenta tanto informações reais quanto ficcionais. b. O narrador usa a terceira pessoa do singular. c. O narrador só apresenta fatos sobre o final da vida dela. d. O documentário apresenta evidências para mostrar que o conteúdo é verdadeiro. e. O narrador não segue uma linha do tempo para contar a história da Morrison.

¹⁷ Tradução minha: Você usaria o *Present Perfect* em um documentário biográfico? Em qual caso?

linguísticos e gramaticais necessários para o gênero. Dessa forma, o estudante consegue inferir que o *Present Perfect* é importante para a elaboração de um texto desse gênero, mesmo que o uso não seja obrigatório. Afinal, as perguntas das *tasks* são feitas não apenas para “testar” o conhecimento, mas também (e principalmente) para guiar a discussão. Essa questão provavelmente foi corrigida e discutida¹⁸ antes da produção oral, o que permitiu que os alunos tivessem o *feedback* do monitor antes de realmente precisar preparar um texto autoral. A última questão está mais voltada para a produção escrita, esperando-se uma resposta mais elaborada. Entretanto, ainda pautando o gênero discursivo, o ponto principal da *task*. “Taking into consideration the characteristics of the Bio Doc genre, write a short paragraph with the main information about Toni Morrison presented in the video¹⁹”. Percebe-se, portanto, que antes de produzir um material oral, a *task* sugere a construção de um texto escrito, de forma que o texto oral tenha um embasamento maior.

Por fim, há questões de discussões orais, na seção *after watching*, também sobre o gênero, a saber:

1. *What are the advantages and disadvantages of a Bio Doc in comparison to a Biography?*
2. *What kind of characteristic people that get a Bio Doc usually have?*
3. *What is the purpose of producing a Bio Doc? Can it have a negative intention by the producers side?*²⁰.

Nesse momento, a ideia é realizar discussões orais, sem a preocupação de elaborar respostas discursivas. Portanto, espera-se que os alunos reflitam, mais uma vez, sobre as características do gênero, entender que tipo de pessoa costuma aparecer nos documentários biográficos e o propósito desse gênero. Considero essa última pergunta particularmente importante já que faz o aluno refletir quais são os propósitos do gênero em questão, tanto textualmente quanto com as questões sociopolíticas que podem ser levantadas. Afinal, quais são os objetivos a serem alcançados quando se produz um documentário biográfico? É possível

¹⁸ Não tenho como afirmar se isso aconteceu ou não, mas a pedagogia do CLAC propõe que os alunos recebam o *feedback* antes.

¹⁹ Tradução minha: Considerando as características do gênero documentário biográfico, escreva um parágrafo curto com as principais informações apresentadas no vídeo sobre a Toni Morrison.

²⁰ Tradução minha: 1. Quais são as vantagens e as desvantagens de um documentário biográfico em comparação com uma biografia? 2. Quais são as características que as pessoas que têm um documentário biográfico geralmente têm? 3. Qual é o propósito de produzir um documentário biográfico? Pode haver uma intenção negativa por parte dos produtores?

fazê-lo para influenciar negativamente a visão do público sobre determinada figura? Mesmo que não seja o caso do texto utilizado na *task*, o aluno deve entender que sim, um documentário biográfico pode ter uma visão positiva ou negativa, a depender de quem está produzindo.

Nesse momento já se espera que o/a aluno/a tenha conhecimento do gênero a ser abordado, de forma que ele possa rascunhar seu vídeo antes de elaborá-lo. O/a estudante deverá escolher uma personalidade e descrever os pontos que ele/ela considera importantes, em uma tabela fornecida pelo material que contém as opções: *basic description, hometown, relevant works, social relevance*²¹. A ideia desse planejamento é justamente ajudar o/a estudante a elaborar o vídeo para que seja possível uma avaliação oral no qual o nervosismo do/a aluno/a seja diminuído ao máximo.

Ao final, o/a aluno/a deve produzir um vídeo de no mínimo cinco minutos sobre a personalidade escolhida e postar em um fórum fornecido pelo/a monitor/a. O CLAC usa oficialmente as ferramentas do Google, então costumamos usar um fórum no *Google Classroom*, onde os alunos podem postar seus respectivos materiais e interagir com os colegas.

Chegamos finalmente na parte da avaliação por parte do/a monitor/a. Com os vídeos entregues, o monitor ou a monitora deveria usar os critérios conforme Tabela 1:

Tabela 1. Critérios de correção Task 2020

CORRECTION AND FEEDBACK TABLE			
Criteria	Marks		Comments
Genre Adequacy	1.0		
Fluency	0.5		
Language Accuracy and Appropriateness	1.0		
Intelligibility	1.0		
Participation on the Forum	0.5		

Essa tabela aparece na *task* e os/as alunos/as têm acesso a ela antes da produção do vídeo, ou seja, eles/elas sabem como serão avaliados antes de apresentar o texto. Nesse caso, portanto, os critérios usados são: adequação de gênero, fluência, acurácia e adequação linguística, inteligibilidade e participação no fórum. Discutiremos esses critérios mais adiante

²¹ Tradução minha: descrição básica, cidade de origem, trabalhos relevantes e relevância social.

na seção 4, mas é interessante observar logo de início, como que eles se diferenciam do que normalmente se espera de uma avaliação de língua adicional. É mais importante que o aluno entenda o gênero do texto a ser produzido – no caso, um documentário biográfico – e como adequar a língua para esse gênero, do que acertar as pronúncias exatas da língua.

O segundo exemplo é um material avaliativo produzido e aplicado por mim, em uma turma de Inglês VII, no primeiro semestre de 2024. É um material mais recente e foi a única avaliação oral que a turma realizou e, portanto, é maior e um pouco mais trabalhosa do que a anterior, apesar de também se tratar de uma avaliação de compreensão e produção oral.

Essa *task* traz o conceito de racismo ambiental, assunto já conhecido pela turma, mas que considero que precisava ser discutido devido aos acontecimentos deste ano de 2024. No final de abril, quase que a totalidade do estado do Rio Grande do Sul foi atingido por chuvas que resultaram em enchentes catastróficas, deixando milhares de pessoas desabrigadas e centenas de mortos²². As pessoas em situação de vulnerabilidade foram e são as mais afetadas por desastres ambientais como esse. E isso não é um fenômeno novo. A contextualização da *task* traz diversos exemplos de situações nas quais o racismo ambiental fica muito evidente, incluindo os protestos de Warren County, na Carolina do Norte, nos Estados Unidos²³. Foi a partir desses protestos que surgiu o termo racismo ambiental, já que manifestantes denunciavam o descarte de lixo tóxicos em comunidades majoritariamente negras. Portanto, tornava-se claro a preferência de empresas e governos em realizar danos ambientais em lugares compostos principalmente por pessoas não brancas:

“Comunidades não brancas ao redor do mundo são desproporcionalmente afetadas pelas mudanças climáticas e perigos ambientais. Estão em perigo aqueles que estão sujeitos a poluição do ar, radiação, envenenamento por chumbo e falta de saneamento. Esses fenômenos podem causar uma variedade de problemas de saúde, incluindo câncer, asma, pressão alta e baixo peso ao nascer. O racismo ambiental é geralmente sistemático, que reflete em regulações, políticas públicas e decisões feitas pelos governos e grandes corporações.”²⁴ (NATIONAL GEOGRAPHIC, tradução minha)

²² Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/29/um-mes-de-enchentes-no-rs-veja-cronologia-do-desastre.ghtml>. Acesso em 28 de novembro de 2024.

²³ Disponível em: <https://education.nationalgeographic.org/resource/yes-environment-can-have-racist-effects-too/>. Acesso em 30 de novembro 2024.

²⁴ Communities of color around the world are disproportionately burdened with climate change and environmental hazards. Those in harm's way are subject to air pollution, radiation, lead poisoning, poor water quality, and a lack of sanitation. These phenomena can cause a variety of health problems, including cancers, asthma, high blood pressure, and low birth weights. Environmental racism is often systemic, reflecting regulations, policies, and decisions made by governments and large corporations. Disponível em: <https://education.nationalgeographic.org/resource/yes-environment-can-have-racist-effects-too/>. Acesso em 10 de novembro 2024.

Temos, ainda, alguns outros exemplos de racismo ambiental, exibido por matérias de jornais selecionadas para discussão na hora da atividade: altas taxas de poluição do ar em Delhi, na Índia²⁵, exploração de uma mina em terras indígenas na Suécia²⁶ e os crimes de Brumadinho, que afetou comunidades indígenas e quilombolas, no Brasil²⁷. Percebe-se, então, que o racismo ambiental é uma questão mundial e pode ser identificado na sociedade brasileira.

Depois das discussões orais, há um vídeo que explica e exemplifica, de forma humorística, o racismo ambiental. Os exemplos são majoritariamente advindos dos Estados Unidos, mas os/as alunos/as são incentivados a fazer ligações com o Brasil e com a realidade deles/delas. O vídeo em questão, como dito na subseção anterior, é de um programa humorístico chamado *Last Week Tonight with John Oliver*, produzido pelo canal de televisão HBO. Todas essas informações são importantes de serem explicadas para que os estudantes entendam o tom e saibam quais tipos de linguagem que serão usadas no vídeo, apesar de isso não ter sido bem estabelecido na *task* – afinal o gênero do vídeo não seria o mesmo gênero do texto a ser produzido posteriormente.

Enfim chegamos na parte de produção oral. A proposta é um debate, em grupo, sobre o tema “*How is Climate Change accentuating environmental racism around the world?*”²⁸. Antes, o material apresenta um vídeo²⁹, também no *YouTube*, sobre a relação entre racismo ambiental e mudanças climáticas. Esperava-se que os alunos fizessem relações com a própria realidade, trazendo exemplos como o ocorrido no Rio Grande do Sul, ou algum outro exemplo do Rio de Janeiro. O gênero, aqui, foi menos debatido do que na *task* anteriormente analisada já que era pressuposto que eles tivessem algum conhecimento sobre o gênero debate e, portanto, os/as alunos/as deveriam apenas marcar verdadeiro ou falso para algumas afirmações. A proposta era que eles compreendessem que: a. é necessário manter-se no tema; b. pesquisas sobre o tema são necessárias; c. os argumentos devem ser estratégicos, com evidências, respeitando os interlocutores e o momento do outro falar.

O debate foi feito em sala de aula, com a turma dividida entre três grupos de três ou quatro pessoas e eles/elas tiveram uma semana para preparar os argumentos. Cada aluno foi

²⁵ Disponível em: <https://www.theguardian.com/sustainable-business/2016/mar/09/delhi-india-air-pollution-environmental-injustice-car-tax>. Acesso em 11 de novembro de 2024.

²⁶ Disponível em: <https://www.theguardian.com/environment/2022/mar/22/greta-thunberg-condemns-racist-decision-to-allow-uk-firm-to-mine-on-sami-land>. Acesso em 11 de novembro de 2024.

²⁷ Disponível em: <https://direitoshumanos.dpu.def.br/brumadinho-apos-tres-anos-indenizacao-a-indigenas-e-quilombolas-ainda-esta-sem-resolucao-24976/>. Acesso em 11 de novembro de 2024.

²⁸ Tradução minha: Como as Mudanças Climáticas estão acentuando o racismo ambiental ao redor do mundo?

²⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6PxniT7G9nU>. Acesso em 11 de novembro de 2024.

avaliado individualmente, mas levando em consideração a conexão com o grupo. A tabela 2 a seguir exhibe os critérios de avaliação da comunicação.

Tabela 2. Critérios de avaliação da Task 2024_1

CORRECTION AND FEEDBACK TABLE			
Criteria	Marks		Comments
Genre and Theme Adequacy	1.25		
Intelligibility and Clarity	1.25		
Phonological Aspects	1.25		
Language Accuracy and Appropriateness	1.25		

É possível perceber que há algumas diferenças entre a tabela 1 e tabela 2, apesar de estarmos nos referindo a níveis semelhantes (Inglês VI e VII, respectivamente). Gênero continua aparecendo, mesmo que com a adição do critério “tema”. Intelligibilidade junta com clareza e aparece os aspectos fonológicos, critério que não apareceu anteriormente. Acurácia e adequação linguística permanecem inalterados. O objetivo da próxima seção será analisar esses critérios, pensando quais são os desafios enfrentados pelos professores – monitores – que os adotam, além de investigar quais são os critérios para essa escolha, levando em consideração a abordagem do letramento sociointeracional crítico.

4. Análise dos critérios utilizados e as dificuldades de avaliar

As duas *tasks* analisadas apresentam alguns critérios de avaliação, que são diferentes, mas têm sua interseção. A proposta desta seção é entender os motivos pelos quais eles foram escolhidos e como eles podem ajudar – ou atrapalhar – na avaliação oral por parte do/a monitor/a do CLAC.

Em primeiro lugar, é importante que os/as alunos/as tenham acesso aos critérios de avaliação previamente para que assim seja possível identificar quais são as expectativas de aprendizado. Mesmo que eles/elas já saibam que nós, no CLAC, nos preocupamos com várias facetas da comunicação, é importante vejam, na prática, o que será requerido deles. Dessa forma, o/a estudante, antes de preparar o texto, pode já se preocupar com o gênero discurso (que geralmente é apresentado antes, nas próprias *tasks*, como visto anteriormente), com a adequação textual e, por fim, com as questões de fluência e inteligibilidade, o que, no senso comum, é considerado o mais importante em um texto de produção oral. Apesar de fluência e

inteligibilidade serem sim bastante relevantes para a avaliação de produção oral, existem muitos outros critérios que podem (e devem) ser usados para que o/a aluno/a tenha uma avaliação mais justa e coerente com o curso.

No primeiro exemplo, percebemos que os critérios de maior pontuação são “adequação de gênero”, “acurácia e adequação linguística” e “inteligibilidade”. Deixemos “inteligibilidade” de lado, por enquanto, e foquemos nos outros critérios. Acredito que já tenha ficado claro a importância dos gêneros textuais para a metodologia do CLAC, o letramento sociointeracional crítico. Se pensamos que os gêneros do discurso/textuais só têm lugar no mundo através da interação social, o gênero torna-se de suma importância para o desenvolvimento do texto. Dessa forma, é bastante compreensível que a adequação ao gênero seja um critério fundamental a ser avaliado. É importante que os/as estudantes, nesse caso, realizem um documentário biográfico, apresentando uma personalidade a sua escolha, e não, por exemplo, façam um debate sobre a importância de mulheres negras na arte – o que estaria relacionado com a temática da *task*, apesar de não ser a proposta. Junto ao gênero, há a adequação linguística, uma vez que o aluno precisa compreender quais são as competências linguísticas a serem usadas em determinado texto: usar os tempos verbais comumente utilizados no gênero, observar a formalidade da língua, observar o vocabulário. Valendo menos pontos, há o critério de “fluência” – que também será discutida mais adiante – e “participação no fórum”. É comum que monitores e monitoras do CLAC peçam para que os/as alunos/as interajam entre si em diversos meios, de forma que eles/elas tornem-se capazes de produzir discursos significativos com os colegas. Sendo assim, a pontuação de participação no fórum garante esse tipo de interação.

No segundo exemplo, vemos que adequação de gênero continua, com adição – na mesma categoria – de adequação de tema. Considero que acrescentar o tema foi importante, uma vez que tema e gênero são categorias completamente diferentes e adequação ao tema é de suma importância. Novamente, há a presença de “inteligibilidade”, dessa vez acrescido de “clareza”, o que deixa um pouco mais claro do que esperar de inteligibilidade. Adequação linguística permanece inalterado. Por último, há o critério de “aspectos fonológicos”, que não apareceu no último quadro.

O que avaliar, então, em “aspectos fonológicos”? É necessário observar a pronúncia? Se sim, com base no quê? Penso que é importante pensar em questões que estejam desvinculadas com a ideia de falante nativo idealizado. Ou seja, não é muito relevante se o/a aluno/a adiciona o som [i] ao final de palavras terminadas em consoantes como “*good*” (bom), mas é importante

que ele/ela seja corrigido caso pronuncie a palavra “*coffee*” (café), por exemplo, sem o fonema [i], uma vez que soaria muito parecida a palavra “*cough*” (tosse). Essas são estratégias de pronúncia muito recorrentes em brasileiros falantes de inglês, uma vez que a língua portuguesa tem como padrão a sílaba composta por consoante e vogal (CV) e, portanto, falante de português brasileiro tende a transferir essa tendência para a língua inglesa, adicionando uma vogal ao final da sílaba. Entretanto, me questiono até onde a correção é válida, tendo em visto que um dos maiores objetivos do ensino de inglês no CLAC é a inteligibilidade entre os pares e, na maioria das vezes, o contexto permite a compreensão.

Já discutimos que a ideia de soar igual a um falante nativo – idealizado – não nos interessa. É mais importante que os/as estudantes se entendam enquanto falante de inglês como língua adicional e que não tenham o desejo³⁰, na medida do possível, de chegar a um sotaque estereotipado que não corresponde à sua realidade cultural e linguística. Por isso, usamos as ideias de “inteligibilidade”, “fluência” e “aspectos fonológicos e clareza”³¹ de forma que seja avaliado as questões relativas à fala e à pronúncia, sem entrar o estereótipo do falante nativo. Mas como é possível avaliar fluência ou inteligibilidade de um aluno, considerando todas as especificidades em questão? Quais seriam as definições desses conceitos?

4.1. Inteligibilidade e fluência: dificuldades de definição

É muito comum que os/as estudantes busquem fluência na língua alvo. Perguntas como “quanto tempo no CLAC para eu me tornar fluente?” ou até mesmo “é possível eu me tornar fluente apenas com os níveis oferecidos pelo CLAC?” foram bastante comuns na minha trajetória como monitora e foi inevitável responder quase sempre com um frustrante “depende”. Depende do comprometimento do aluno, depende de afinidade com a turma e com o/a monitor/a, depende de fatores externos como falta de água e luz (como o CLAC se situa dentro da Faculdade de Letras, está sujeito às precariedades da infraestrutura da universidade pública) e depende de fatores pessoais e individuais do sujeito. Mas, além de tudo, depende do que é considerado como fluência.

O dicionário Aulete define fluência como “facilidade, clareza com que alguém se expressa”³² enquanto a Wikipedia diz que “a fluência [...] refere-se à continuidade, suavidade,

³⁰ Não tenho o desejo de controlar o desejo de terceiros, mas a proposta é que o pensamento crítico desconstrua essa ideia.

³¹ Esses critérios não são usados em todas as *tasks* de produção oral do CLAC. Por isso foi importante contextualizar os exemplos na seção anterior.

³² Disponível em: <https://www.aulete.com.br/fluencia>. Acesso em 25 de novembro de 2024.

velocidade e esforço na produção da fala. Também é usado para caracterizar a produção de linguagem, habilidade de linguagem ou proficiência em linguagem.”³³. Considerando essas duas definições, percebemos que fluência, fora do ambiente acadêmico, quantifica, de certa forma, se o aprendiz sabe ou não determinada língua. Entretanto, mesmo se pensarmos na língua portuguesa – língua materna de todos os meus alunos durante o período do CLAC – nem sempre falamos com facilidade, clareza, continuidade e velocidade. Esses fatores podem alterar com o contexto da fala e com o nervosismo do falante: afinal, ao fazer uma prova oral de concurso, por exemplo, mesmo em português, pode ser que o falante não seja claro ou contínuo. Isso mudaria a fluência do falante? Ou será que precisamos de outras definições? Ou, ainda, será que é possível uma única definição fechada de “fluência”? No final, torna-se impossível responder aos estudantes se eles vão tornar-se fluentes no final do curso porque eu mesma ainda tenho dúvidas sobre a minha fluência própria na língua inglesa – e às vezes na língua portuguesa também.

O conceito de inteligibilidade também é difuso, apesar de ser mais acadêmico – muitos/as alunos/as só ouvem sobre esse conceito na hora da avaliação. Em linhas gerais, falar de forma inteligível é ser compreensível e, portanto, a inteligibilidade tira do centro do debate aquela ideia de falante nativo, trazendo como principal característica a compreensão entre falantes. Mas o que seria essa compreensão? O falante inteligível é inteligível (ou não) por quem? Como definir se determinado sujeito é inteligível? Depende do contexto?

De acordo com Munro e Derwing, “inteligibilidade pode ser definida, em linhas gerais, como a medida em que mensagem do falante é efetivamente entendida pelo ouvinte, mas não há uma forma universalmente aceita de avaliá-la” (1995, p. 76)³⁴. Ou seja, mesmo que saibamos o que significa inteligibilidade, é muito difícil mensurá-la e pesquisadores precisam fazer escolhas subjetivas toda vez que for usá-la. Portanto, toda vez que for avaliar um/a aluno/a com esse critério, o/a professor/a precisa escolher, conscientemente, os critérios que fazem o/a avaliando/a ser inteligível ou não.

Não quero buscar definições permanentes sobre inteligibilidade e fluência e nem me aprofundar nas discussões, já que isso demandaria tempo e espaço que não possuo neste trabalho. Queria apenas trazer à tona algumas das dificuldades que rondam esses termos,

³³ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Flu%C3%Aancia>. Acesso em 25 de novembro de 2024.

³⁴ “Intelligibility may be broadly defined as the extent to which a speaker’s message is actually understood by a listener, but there is no universally accepted way of assessing it.”

mesmo que sejam usados como critérios das avaliações orais que estamos analisando. As dificuldades, entretanto, não tiram a necessidade de utilizá-los nesse contexto.

5. Considerações finais

Como dito anteriormente, fui responsável pela aplicação e elaboração apenas da segunda *task* apresentada, aplicada no Inglês VII no primeiro semestre de 2024. A turma era minha e avaliei com base nesses critérios discutidos – critérios também escolhidos por mim o que, em tese, tornaria o processo mais simples. Mas não foi isso que aconteceu. Avaliar adequação de gênero e tema, primeiro critério da tabela 2, foi uma tarefa mais simples, já que bastava que os/as estudantes seguissem a estrutura de um debate e não saísse do tema sobre mudanças climáticas e racismo ambiental. Seguir uma estrutura não significa limitar o debate, como pode acontecer se oferecermos uma estrutura prévia de debate antes da discussão. Na realidade, a proposta é que os/as alunos/as se atentassem aos pontos importantes que caracterizam o gênero. Portanto, foi avaliado se os/as alunos/as realizaram falas coerentes e coesas, se abriram espaço para interlocução e se mostraram que houve uma pesquisa, mesmo que pequena, sobre o assunto, afinal, uma característica importante de um debate é trazer argumentos bem embasados. Sobre o tema, foi avaliado se os/as alunos/as mantiveram diálogo no debate – ou seja, não mudavam de assunto bruscamente – e se eles/elas discutiram o tema adequadamente. Esses critérios foram especialmente simples de avaliar, visto que a maioria dos alunos já tinha conhecimento do gênero e conseguiram manter-se no tema.

A avaliação da adequação linguística também foi relativamente simples, uma vez que se esperava que os alunos utilizassem um certo grau de formalidade, usando estruturas linguísticas mais complexas – formando, por exemplo, orações subordinadas com conectivos subordinativos – além de permitir que os outros grupos pudessem intervir. Acredito que abrir o diálogo, espontaneamente, seja um dos momentos mais difíceis para quem está se envolvendo em um discurso oral avaliativo, afinal, é comum que o nervosismo com a avaliação acabe fazendo com que os/as estudantes queiram dizer tudo o que precisa ser dito sem dar espaço para o outro dialogar.

Por fim aparecem os dois critérios mais complicados: inteligibilidade e clareza e aspectos fonológicos. Os aspectos fonológicos avaliados foram aqueles que podem comprometer o entendimento da fala, ou seja, era importante que ficasse claro que os outros grupos compreendiam o que foi dito. Caso contrário, o meu dever enquanto avaliadora era entender os motivos pela falta clareza entre os grupos. Muitos dos problemas se deram quando

os/as alunos/as leram as anotações feitas, tornando algumas pronúncias incompreensíveis, de modo que comprometeu o andamento do debate. Nesse caso, acredito que houve um problema tanto no critério de “clareza e inteligibilidade” quanto em “aspectos fonológicos”, porque desvios na pronúncia tornaram o discurso pouco claro.

Isso, é claro, considerando os aspectos subjetivos da avaliação. Para haver uma avaliação justa, é necessário que a subjetividade do professor seja minimizada ao máximo, mas eliminá-la é praticamente impossível. Afinal, a própria ideia de “inteligibilidade” é subjetiva já que a minha tendência é/era pensar no que era inteligível para mim, no que *eu* entendia como professora. Entretanto, é muito comum que eu entenda determinado discurso em determinado contexto, mas o restante da turma não, o que me fez considerar que era importante também avaliar como foi a recepção da turma. Portanto, talvez seja interessante adicionar um critério – ou talvez um subcritério – que abarca a inteligibilidade da turma em si, ou a percepção do professor sobre a inteligibilidade da turma.

Dessa forma, se por um lado os critérios de adequação (de gênero, de tema e linguística) é relativamente simples de avaliar, uma vez que é mais objetivo – há algumas formas possíveis de se construir os discursos, mas todas têm suas interseções –, os critérios relativos à pronúncia, à inteligibilidade e aos aspectos da oralidade em específico, tornam-se mais complexos. É um desafio desvincular a ideia de tornar-se um falante nativo e, ao mesmo tempo, manter os aspectos fonéticos e fonológicos da língua inglesa. Ainda há o desafio de não entrar em contradição ao corrigir o/a aluno/a e, ao mesmo tempo, dizer a ele/ela que as suas particularidades na fala são válidas e importantes. Onde fica o limite entre a super-correção e a correção em busca de inteligibilidade?

Portanto, um passo possível para o próximo trabalho seria propor critérios de correção mais específicos que possam ser usados na avaliação de produção oral do CLAC. Hoje, há uma série de parâmetros possíveis e os/as monitores/as responsáveis pela elaboração da *task* costumam escolher quais serão usados durante a aplicação. Entretanto, nem sempre os mesmos critérios servem para todas as turmas do nível e eles precisariam ser adaptados. Dessa forma, é necessário que haja subcritérios dos quais o/a monitor/a pode optar ou não por usar e que possam ser adaptados. Assim, é garantido tanto a autonomia da turma quanto a seriedade da avaliação.

6. Referências bibliográficas

AULETE. Fluência. **Aulete**. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/fluencia>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso”. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BILLIE EILISH. Billie Eilish: Chiriro (official music video). **YouTube**, 6 junho 2024. 5min 23s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BY_XwvKogC8. Acesso em: 14 nov. 2024.

BURN-MURDOCH, John. Delhi’s air pollution is a stark example of environmental injustice. **The Guardian**. 9 mar. 2016. Disponível em: <https://www.theguardian.com/sustainable-business/2016/mar/09/delhi-india-air-pollution-environmental-injustice-car-tax>. Acesso em: 30 nov. 2024.

CENTRO DE LETRAS E ARTES DA UFRJ. **CLAC – Centro de Letras e Artes da UFRJ**. Centro de Letras e Artes da UFRJ. Disponível em: <https://clac.letras.ufrj.br/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO. Brumadinho: após três anos, indenização a indígenas e quilombolas ainda está sem resolução. **Defensoria Pública da União**. 24 jan. 2022. Disponível em: <https://direitoshumanos.dpu.def.br/brumadinho-apos-tres-anos-indenizacao-a-indigenas-e-quilombolas-ainda-esta-sem-resolucao-24976/>. Acesso em: 11 nov. 2024.

DJ RIQUE SALES. MTG: Chiriro. **YouTube**. 11 jun 2024. 2 min 31s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OZ3Pn2MObxo>. Acesso em: 14 nov. 2024.

FLUÊNCIA. **Wikipédia, a enciclopédia livre**. Última atualização em 17 nov. 2024. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Flu%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 25 nov. 2024.

G1. Caso George Floyd: morte de homem negro filmado com policial branco com joelhos em seu pescoço causa indignação nos EUA. **G1 – Mundo**. 27 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro->

[filmado-com-policial-branco-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml](#).

Acesso em: 28 nov. 2024.

G1. Um mês de enchentes no RS: veja cronologia do desastre. **G1 – Rio Grande do Sul**. 29 maio 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/29/um-mes-de-enchentes-no-rs-veja-cronologia-do-desastre.ghtml>. Acesso em: 28 nov. 2024.

GRRENPEACE UK. Is climate change racist? **YouTube**, 1 out 2021. 6min 25s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6PxniT7G9nU>. Acesso em: 11 nov. 2024.

LASTWEEKTONIGHT. Environmental racism: last week tonight with John Oliver (HBO). **YouTube**, 22 de maio de 2022. 21min 50s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-v0XiUQIRLw>. Acesso em: 14 nov. 2024.

MUNRO, M.; DERWING, T. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. **Language learning**, London: WileyBlackwell, v. 45, n. 1, p. 73-97, 1995.

NATIONAL GEOGRAPHIC SOCIETY. Yes, the environment can have racist effects too. **National Geographic Education**. 2020. Disponível em: <https://education.nationalgeographic.org/resource/yes-environment-can-have-racist-effects-too/>. Acesso em: 11 nov. 2024.

TILIO, Rogerio. “Uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como proposta para o ensino de línguas na contemporaneidade por meio de uma abordagem temática”. In: FINARDI, Kyria; SCHERRE, Marta; VIDON, Luciano (Orgs.). **Língua, discurso e política: desafios contemporâneos**. Campinas: Pontes, 2019.

TILIO, Rogerio. “Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora”. In: ROCHA, C. H; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over “new/non-native Englishes”. **Journal of Pragmatics**, v. 27, p. 225-231, 1997.

ROJO, Roxane. “Pedagogia dos multiletramentos”. In: MOURA. Eduardo; ROJO, Roxane (org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VINCENT, James. Greta Thunberg condemns 'racist' decision to allow UK firm to mine on Sámi land. **The Guardian**. 22 mar. 2022. Disponível em: <https://www.theguardian.com/environment/2022/mar/22/greta-thunberg-condemns-racist-decision-to-allow-uk-firm-to-mine-on-sami-land>. Acesso em: 11 nov. 2024.

WASHINGTON POST. The life and legacy of Toni Morrison. **YouTube**, 6 de agosto de 2019. 2min32s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k21fgMXNjKE>. Acesso em 13 de novembro de 2024.

7. Anexos

ANEXO 1 – Task 4. *Projeto Black Lives Matters.*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO FACULDADE DE LETRAS
CURSO DE LÍNGUAS ABERTO À COMUNIDADE



Student's
name:

Monitor:

GRADE

/4.0

/4,0

English 6 | Head-monitor: Matheus Lage | Term: 2020 Developed
 by: Camila Lopes and Ruan Oliveira

Project Black Lives Matter | TASK 4

CONTEXTUALIZATION

This section will be discussed in class (Google Meet).



The Nobel Prize in Literature 1993 was awarded to Toni Morrison "who in novels characterized by visionary force and poetic import, gives life to an essential aspect of American reality."

Source: <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1993/summary/> Accessed on October 10th, 2020



Moment in Time: Obama Awards Maya Angelou Medal of Freedom in 2010

Source: <https://www.nbcnews.com/storyline/remembering-maya-angelou/moment-time-obama-awards-maya-angelou> Accessed on October 10th, 2020



Award

Prince Claus announces 2019 Laureates

The Brazilian philosopher Djamila Ribeiro is one of the 2019 Prince Claus Laureates

Source: <https://amlatina.contemporaryand.com/pt/editorial/prince-claus-announces-2019-laureates/> Accessed on October 10th, 2020

Read the headlines, access the full texts for more information and discuss the following questions.

💡 Do you know the awards from the headlines?

If so, share with the class.

💡 Do you know the women from the headlines?

What do they have in common?

💡 Why is it important for black women to win these types of awards?

💡 Do you know any Black woman who won any other kinds of awards?

BEFORE WATCHING

This section will be done in class (Google Meet).



Toni Morrison (1931–2019)

Toni Morrison is a Nobel Prize-and Pulitzer Prize-winning novelist, editor and professor. Her novels are known for their epic themes, exquisite language and richly detailed African American characters who are central to their narratives. Among her best-known novels are *The Bluest Eye*, *Sula*, *Song of Solomon*, *Beloved*, *Jazz*, *Love* and *A Mercy*. Morrison has earned a plethora of book-world accolades and honorary degrees, also receiving the Presidential Medal of Freedom in 2012.

Source: <https://www.biography.com/writer/toni-morrison>

1. Read the text above and answer the following questions.

a. What do you know about Toni Morrison?

b. Did you know any literary production of hers before reading the text?

c. Based on the text, would you consider her an important person? Explain.

REFLECT

- 💡 Do you know what a Bio Doc stands for?
- 💡 Have you ever watched a Bio Doc? About Whom?
- 💡 Read the title of the following video. What information do you expect to find in it?

Link to the video: <https://www.youtube.com/watch?v=k21fgMXNjKE>



WATCHING - THE LIFE AND LEGACY OF TONI MORRISON

This activity will be explained in class (Google Meet). It should be done at a later time and submitted through Google Classroom.

Watch the Bio Doc [The life and Legacy of Toni Morrison](https://www.youtube.com/watch?v=k21fgMXNjKE) and answer the following questions.

I. Take a look at the sentences below. Based on the characteristics you could identify in the genre, answer T or F and correct the FALSE ones. (__/1,0 - 0,2 each)		
	T/F	Statements
a		The Bio Doc presents both real and fictional information about Toni Morrison.
b		The narrator speaks in the third person of the singular.

c		The narrator presents only facts about her late life.
d		The Bio Doc presents evidence to show the content is true.
e		The narrator does not follow a timeline to tell Morrison's story.

II. What is the recurring theme in Morrison's literature? How does it relate to the relevance of her works? (__/1,0)

III. Would you use the Present Perfect in a Bio Doc? In which case? (__/1,0)

IV. Taking into consideration the characteristics of the Bio Doc genre, write a short paragraph with the main information about Toni Morrison presented in the video. (__/1,0)

This activity will be explained in class (Google Meet). It should be discussed later through Google Classroom.

Analyzing the video you just watched, answer the following questions.

1. What are the advantages and disadvantages of a Bio Doc in comparison to a Biography?
2. What kind of characteristic people that get a Bio Doc usually have?
3. What is the purpose of producing a Bio Doc? Can it have a negative intention by the producers side?

In the next activity, you will have the opportunity to talk about the person you chose to write in Task 3.

PLANNING AN ORAL PRESENTATION

This activity will be explained in class (Google Meet). It should be done at a later time and submitted through Google Classroom.

1. Complete the chart below with the information you want to mention about the person you selected. Think of possible structures to use in your presentation. Add more information according to your needs.

For this activity, you can schedule an individual appointment with your monitor.

<i>(Person's name)</i>		<i>Possible Structures</i>
Basic Description		<i>Ex: (Person's name) is...</i> <i>She was born on...</i>
Hometown		

Relevant Works		
Social Relevance		<i>Ex: (Person's name) is relevant because... What is special about (person's name) is that she...</i>

SPEAKING

This activity will be explained in class (Google Meet). It should be done at a later time and submitted through Google Classroom.

Using the information from the previous activity, record your Bio Doc with your phone (or any other electronic device of your preference). Your video should last **at least 5 minutes**. You can edit your video if you find necessary using an application of your preference.

Don't forget to:

- **Find** a **quiet space** in your house (if possible) to record your video;
- **Speak** clearly so your monitor and your classmates can **understand** you;
- **Introduce** yourself;
- **Organize** the topics you will mention in a logical order;

- **Use conjunctions** (and, also, but...);
- **Use your creativity!** Feel free to add pictures, clips, music, quotes or any other resources that relate the person you choose and are relevant to your documentary.

SUBMISSION INSTRUCTIONS

[illegible]

CORRECTION AND FEEDBACK TABLE

CRITERIA	MARKS		COMMENTS
Genre Adequacy	1.0		
Fluency	0.5		
Language Accuracy and Appropriateness	1.0		

Intelligibility	1.0		
Participation on the Forum	0.5		

AFTER SPEAKING

This activity will be explained in class (Google Meet). It should be done at a later time and submitted through Google Classroom.

Watch and comment on at least 3 of your classmates' videos. The following questions are only suggestions to help you express your thoughts on your peers' video. You can analyze other aspects of your preference. Relate it to all the discussions we have had until the present day. **Be polite!**

- Were you familiar with the figure your classmate presented?
- What information about them do you find interesting?
- What relevance do they have?
- What reflections does your classmate's video provoke?
- Do you have any suggestions?

ANEXO 2 – Task 2. *Environmental racism.*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO



UFRJ

Faculdade de Letras | CLAC - Cursos de Línguas Abertas à Comunidade

English 7 | Head-monitors: Gabriel Pires | Pedagogical Advisor: Denise

Developed by Gabriel Pires and Maria Júlia Santana

Developed by Gabriel Pires and Maria Júlia Santana

Student's name:

--

Monitor:

--

GRADE

10

TASK 2 | ORAL COMPREHENSION AND ORAL PRODUCTION

HOW DOES ENVIRONMENTAL RACISM AFFECT OUR LIVES?

CONTEXTUALIZATION

1. **Look** at the images and the captions retrieved from a [National Geographic article](#) and **reflect**.



Warren County Protest against a Toxic-Waste Dump

People march in protest against a toxic-waste dump planned to be placed in the mostly Black community of Warren County, North Carolina, United States.



Handwashing in Flint

When the municipal water in Flint, Michigan, United States, was contaminated with high lead levels, residents were encouraged to use bottled water for their daily use.

- 🔍 **What** is the each image about? **What are the relations** between them?
- 🔍 **What does it mean** “toxic-waste dump” in the first caption? How does it affect the community?
- 🔍 **Do you think** all people is affected by environmental issues in the same way? **Justify it.**

BEFORE WATCHING

2. **Take a look** at the headlines below and **discuss**:

NEWS - 15/10/2021

Interview: How environmental racism affects the lives of black and indigenous people

An expert in urban sociology and an environmental activist, Rita Maria da Silva Passos says "the spaces from where people can be removed and neglected have a color: they are black and they are indigenous"

Source: <https://www.conectas.org/en/noticias/interview-how-environmental-racism-affects-the-lives-of-black-and-indigenous-people/>

Brumadinho: após três anos, indenização a indígena quilombolas ainda está sem resolução

Source: <https://direitoshumanos.dpu.def.br/brumadinho-apos-tres-anos-indenizacao-a-indigenas-e-quilombolas-ainda-esta-sem-resolucao-24976/>

Greta Thunberg condemns 'racist' decision to let UK firm mine on Sami land

Climate campaigner says Swedish government is violating indigenous rights and waging 'war on nature'

Source: <https://www.theguardian.com/environment/2022/mar/22/greta-thunberg-condemns-racist-decision-to-allow-uk-firm-to-mine-on-sami-land>

Delhi's air pollution is a classic case of environmental injustice

James K Boyce and Aseem Shrivastava

India's new tax on car sales is a step in the right direction, but can the country address the wealth and power imbalance driving the health disaster?

Source: <https://www.theguardian.com/sustainable-business/2016/mar/09/delhi-india-air-pollution-environmental-injustice-car-tax>.

- 🔍 **What** do these headline have in common? Which social segments are presented in the headlines?
- 🔍 **What are the relation** between them and the images in last section?
- 🔍 **Which are the places** focuses in the headlines?
- 🔍 **Do you know** what did happen in Brumadinho? Which do you think was the **most affected people**?

3. **Read** an excerpted retrieved from [Agencia Brasil's website](#) about Brumadinho's accident.

Após desastre da Vale, pataxós erguem nova aldeia e combatem grileiros

Aldeia Naô Xohã se situava às margens do Rio Paraopeba



A mesma tragédia que ceifou 270 vidas e devastou uma grande porção do meio ambiente, deixou impactos para famílias das etnias Pataxó e Pataxó Hã-hã-hã, no município de São Joaquim de Bicas (MG), vizinho à Brumadinho. A Aldeia Naô Xohã se situava às margens do Rio Paraopeba. A lama que escoou pelo manancial prejudicou suas atividades produtivas e impossibilitou práticas religiosas. Junto com os impactos ambientais, vieram as divergências sobre como lidar com as consequências da tragédia. A aldeia se dividiu e muitos indígenas buscaram outros rumos.

Source: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-01/apos-desastre-da-vale-pataxos-erguem-nova-aldeia-e-combatem-grileiros>.

- 🔍 **How** does the Brumadinho's disaster impacts on Pataxó community?

WATCHING (_/5,0)

💡 Click on this [link](#) to **watch** a video about Environmental Racism. We will re-watch it in parts to help you **answer** the questions carefully.

1:07 - 3:26

4. **Check** all the information which appears in the video to explain what environmental racism is. (__/0,5)

	Black Americans are more exposed to air pollution than white population.		The spill of coal in Tennessee ash was moved from a white area to a black area.
	Black communities are three times to get diseases from pollution than white communities		Black people with higher income are less affected by air pollution than white people with lower income.
	There is no difference between black and white communities regarding pollution.		

5. **Match** the following terms that appear in the text to its definitions. (__/0,5 - 0, 12 each)

a. Environmental Racism	() A series of numbers that forms part of an address, in the USA.
b. Toxic waste	() A statistical measure of the estimate of the average remaining years of life at a given age.

c. Zip code	() The disproportionate impact of environmental hazards experienced by marginalized communities
d. Life expectancy	() A material, generally industrial, that causes human or natural harm.

6. One of the speeches in the video was “the zip code is the most important predictor of your health or well-being”. **What do you understand** about this sentence? **How** is this related to environmental racism? (___/0,5)

3:51 - 5:36

7. **Look** at the sentences below and according to the text write T for true or F for false. **Justify** your answers (both True and False). (___/0,5)

	Historically, there was explicit segregation housing during decades based on race.
	In Highland Park, a predominantly white neighborhood, the life expectancy is 71 years old.

Black and brown people were forced to live aside heavy industry.

8. **How** does Dallas' example help to illustrate the video argument? (__/0,5)

8:44 - 10:54

9. The interviewed Justin J. Person shows us the example of Halia's pipeline, which goes through a black neighborhood. When questioned, the company said that area has the *least resistance*. According to the video, is that affirmation true? Why? (__/0,5)

10. Pay attention to the quote “We need to redefine environmentalism to think more inclusively than the traditional perception of environmental movement”. What is the so-called “traditional environmental movement”? Why is it important to change it? (___/1,0)

14:05 - 15:05

11. **Check** *all the options* that are **correct** about the lead contamination in East Chicago. (___/0,2)

<input type="checkbox"/>	The government takes 31 years to inform people about the lead contamination.
<input type="checkbox"/>	The lead contamination happened in a black neighborhood.
<input type="checkbox"/>	The lead contamination does not affect the residents.

12. One of the measures to fight against the lead contamination was to distribute flyers telling children not to play in the dirt and the grass. What is the problem of telling families to avoid their children playing outside? (___/0,5)

18:12 - 18:39

13. Pay attention to the interview with Robert Taylor. (___/0,5)

a. When asked why he doesn't move, Robert Taylor answers "*why should I move? How can I move?*". Considering form and meaning, what are the differences between these two sentences?

b. Why isn't just moving out enough?

BEFORE SPEAKING

💡 REFLECT 💡

- Considering what we discussed so far, do you think there is a relation between Environmental Racism and Climate Changes?
- Can you give examples of how Climate Changes affect different people disproportionately?

14. We are going to prepare a debate about Climate Change and Environmental Racism. To guide your analysis, **watch** the video in this [link](#) and **discuss**:

- a. What is the video position about the theme? How can you base your answer?
- b. Which are the people who are most affected by Climate Changes, according to the video?
- c. Who is the major responsible for carbon emission, according to the video? How does this information demystify the idea of individual solutions?
- d. Can you think of Brazilian events related to climate changes and environmental racism?

15. Regarding debate speech information, check T (true) or F (false) in the following chart.

	Research about the theme is not required.		No credibility of evidence.
	Strategically placed arguments.		Respect the other person.
	Speak with confidence and clarity.		Long speech without any pause.

	Generalized speech or arguments.		Stay focused on the theme.
--	----------------------------------	--	----------------------------

PLANNING YOUR SPEECH

16. Now, it's time to **plan** the debate. Our discussion should be around the questions: “**How is Climate Change accentuating environmental racism around the world?**” **Take a look** at the instructions:

💡 REMEMBER 💡

A debate does not necessarily take a *positive* or *negative* position. Be aware that the question is *how* climate change is accentuating environmental racism, not *if*. The most important thing is to take a clear position and interact with your interlocutor, respecting the debate's rules.

✦ In our debate,

→ Organize yourselves in groups of **three or four** people.

→ **Take a clear position.** You may use **our discussions** around the theme and do some **research**.

→ Below you will find a draft table that **helps** you to plan your speech. **Think of possible structures** to use in your speech. Add more information according to your needs. Be aware that **the intent is not that you read during the debate**, so, it is recommended that you write **keywords** that remind you about your research.

→ In a debate, it is extremely important to come up with strategies to defend your opinion/argument and to interact with other colleague's opinions.

DRAFT TABLE	
Argument/ Answer	
Evidence/ Data	
Problematization/ Insight	
Other informations	

SPEAKING (_/5,0)

Don't forget to

- Use the types of information of the previous activity;
- **Organize** the topics of your debate;
- **Practice** before the class;
- **Introduce** yourself and **conclude** your speech;
- Even if you are taking a position by yourself, don't forget you are not speaking alone. **Interact** with your classmates!

STUDENT'S GRADE			
CRITERIA	MARKS		COMMENTS
Genre and Theme Adequacy		1,25	
Intelligibility and Clarity		1,25	
Phonological Aspects		1,25	
Language Accuracy and Appropriateness		1,25	