



INSTITUTO FEDERAL
Brasília
Campus Riacho Fundo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

Campus Riacho Fundo

Letras - Inglês (Licenciatura)

NÚBIA NUNES BATISTA

**AMPLIANDO O REPERTÓRIO CULTURAL E LINGUÍSTICO A PARTIR DE
TEXTOS DE VIÉS DESCOLONIZADOR: Uma Proposta de Sequência Didática**

Brasília, 2025

NÚBIA NUNES BATISTA

**AMPLIANDO O REPERTÓRIO CULTURAL E LINGUÍSTICO A PARTIR DE
TEXTOS DE VIÉS DESCOLONIZADOR: Uma Proposta de Sequência Didática**

Trabalho apresentado ao Instituto Federal de
Brasília – *Campus* Riacho Fundo, como
requisito para aprovação na graduação do
Curso de Letras - Inglês.

Professora orientadora: Isabella Santos
Mundim

Brasília, 2025

NÚBIA NUNES BATISTA

Batista, Núbia Nunes .

Ampliando o repertório cultural e linguístico a partir de textos de viés descolonizador: uma proposta de sequência didática / Núbia Nunes Batista ; orientação Isabella Santos Mundim. — Riacho Fundo, DF: 2025.
46 f. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Inglês) — Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2025.
Orientador(a): Isabella Santos Mundim.

1. Ensino de inglês. 2. Descolonialidade. 3. Inglesidade. 4. Autonomia.
5. Riz Ahmed. I. Mundim, Isabella Santos, orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

**AMPLIANDO O REPERTÓRIO CULTURAL E LINGUÍSTICO A PARTIR DE
TEXTOS DE VIÉS DESCOLONIZADOR: Uma Proposta de Sequência Didática**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no curso de Licenciatura – Letras Inglês do IFB, como requisito para obtenção do certificado de aptidão à docência, sob orientação da Professora Dra. Isabella Santos Mundim.

BANCA EXAMINADORA

Professora Orientadora Dra. Isabella Santos Mundim

Professora Examinadora Ma. Beatriz Ribeiro Ferreira

Professor Examinador Ma. Janaína Mourão de Ciganda

Professor Examinador Suplente Dr. Newton Vieira Lima Neto

Brasília, 2025

AGRADECIMENTOS

Quantas mulheres precisaram existir
Para que eu chegasse até aqui?
Quantas mulheres não tiveram escolhas
Até que me fosse dado escolher?

Uma longa linhagem de mulheres me antecede
E eu sou a primeira delas
A cruzar essa barreira

Qual o lugar reservado a nós?
Porque parece que eu continuo do outro lado
Lado errado e incômodo das expectativas

Em detrimento de muito,
Chego aqui e encerro esse ciclo
De silêncio eu não morro mais
Minhas palavras nestas páginas
Marcarão minha existência nesse mundo
E um dia, quem sabe, ao olhar pro passado
Digam desse tempo
Que as mulheres não mais aceitaram
Manter suas vidas encerradas dentro de um diário embaixo da cama dentro do quarto

E aqui, por último eu falo:
Obrigada mãe pela oportunidade
Esse ciclo apenas inicia a jornada para uma mulher que decidiu que não vai mais ser calada
Para as mulheres que eu invariavelmente desapontei pelo caminho
Espero ser melhor para as que eu venha a encontrar no futuro
E para as mulheres que invariavelmente me desapontaram
Espero não mais criar expectativa no outro

Esse agradecimento é um grito de emancipação própria
Queria poder emancipar a nós todas

AMPLIANDO O REPERTÓRIO CULTURAL E LINGUÍSTICO A PARTIR DE TEXTOS DE VIÉS DESCOLONIZADOR: Uma Proposta de Sequência Didática

RESUMO

Este trabalho investiga as possibilidades de ensino de inglês por meio de obras descoloniais no contexto do ensino médio, com vistas a desenvolver a autonomia do estudante no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Para isso, foi realizado um percurso metodológico de revisão bibliográfica que, no primeiro capítulo se reporta ao conceito existente de inglesidade, como foi construído, como foi modificado com as migrações, como essas mudanças levaram ao Brexit e como Riz Ahmed o representa, partindo de um ponto de vista de reconstrução de identidade nacional descolonial. Para articular fundamentação teórica e prática pedagógica, o segundo capítulo trata das diretrizes curriculares e dos aspectos de ensino de inglês para fins específicos, com ênfase nas estratégias de leitura utilizadas e nos gêneros textuais selecionados para a sequência didática. As fontes incluem a obra *Who do the English think they are? From the Anglo Saxons to Brexit* (2018), o site *The National Archives*, e os livros *Leitura em língua inglesa: uma abordagem instrumental* (2010), *Inglês instrumental: estratégias de leitura* (2018) e *Planejamento de atividades de leitura para aulas de idiomas* (2003). Por fim, o terceiro capítulo propõe sequência didática centrada em textos significativos que visam construir o conhecimento cultural e linguístico do estudante, para que tal sujeito, além de desenvolver a habilidade de leitura e compreensão textual, fortaleça sua autonomia no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de inglês; Descolonialidade; Autonomia; Inglesidade; Riz Ahmed.

ABSTRACT

This study investigates the possibilities of teaching English through decolonial works in the context of secondary education, with the aim of fostering students' autonomy in the English language teaching–learning process. To this end, a methodological path based on a literature review was undertaken. The first chapter addresses the existing concept of Englishness: how it was constructed, how it was reshaped by migration processes, how these changes contributed to Brexit, and how Riz Ahmed represents these transformations from a decolonial perspective of national identity reconstruction. In order to articulate theoretical foundations and pedagogical practice, the second chapter discusses curriculum guidelines and aspects of English for Specific Purposes (ESP), with emphasis on the reading strategies employed and the textual genres selected for the didactic sequence. The sources include the book *Who Do the English Think They Are? From the Anglo-Saxons to Brexit* (2018), the website *The National Archives*, and the books *Leitura em língua inglesa: uma abordagem instrumental* (2010), *Inglês instrumental: estratégias de leitura* (2018), and *Planejamento de atividades de leitura para aulas de idiomas* (2003). Finally, the third chapter proposes a didactic sequence centered on meaningful texts aimed at building students' cultural and linguistic knowledge so that, in addition to developing reading skills and textual comprehension, learners may strengthen their autonomy in the learning process.

Keywords: English Language Teaching; Decoloniality; Agency; Englishness; Riz Ahmed.

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1 - O IDEAL DE INGLESIDADE E A SUA REPRESENTAÇÃO NA MÚSICA DE RIZ AHMED	10
This business of Englishness	10
Do SS Ormonde ao Brexit	11
Inglesidade revisitada: ser inglês, por Riz Ahmed	14
CAPÍTULO 2 - O ENSINO DE INGLÊS E O ESP	19
Das diretrizes e dos parâmetros	19
Da abordagem de ensino e sua relação com a autonomia do estudante	22
Das estratégias de leitura	25
Dos gêneros textuais	28
CAPÍTULO 3 - A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	31
O caminho	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	42

INTRODUÇÃO

Existe uma crença amplamente disseminada de que não é possível aprender inglês na escola¹. Essa ideia é reforçada pelo foco gramatical que o inglês recebe desde o 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. A primeira vez que eu tive contato com a língua inglesa, assim como grande parte dos brasileiros que frequentam a escola pública, foi no sexto ano. Para mim, aquela língua parecia indecifrável e foi essa a mentalidade que eu mantive pelos próximos sete anos da minha vida. Até terminar o ensino médio, essa voz ecoava na minha cabeça: “não tem como aprender inglês na escola”.

Eu aprendi o inglês já na minha vida adulta e de forma autônoma, a partir do contato com a língua pelo uso de redes sociais e pela experiência com filmes legendados e músicas estrangeiras. Percebi que gostava da área relativa a línguas e sua aprendizagem, e passei a cogitar se poderia trabalhar com isso. A partir daí começa a minha jornada acadêmica.

Durante a graduação, algumas experiências me moldaram enquanto professora em formação. Dentre elas, gostaria de destacar duas que refletem diretamente neste Trabalho de Conclusão de Curso. No meu terceiro semestre como estudante de Letras - Inglês (Licenciatura), foi-me apresentado o conceito de descolonização na disciplina de Literaturas de Língua Inglesa II e, desde então, é algo que vem movimentando diversos alicerces dentro de mim. Este TCC decorre, em parte, dos questionamentos provocados pela Profª Drª Isabella Santos Mundim no decorrer desse semestre / dessa disciplina bem como do Projeto de Iniciação Científica - PIBIC que tive a oportunidade de desenvolver sob sua orientação.

Tal Pesquisa investigou a produção do imaginário nacional inglês (a dita “*Englishness*”) na produção artística contemporânea – em especial na música e no audiovisual do ator e *rapper* anglo-paquistanês Riz Ahmed. Nesse contexto, examinou como se constitui o ideal de inglesidade tradicional, como tal ideal se transforma a partir da imigração de nativos de ex-colônias e que consequências essa transformação desencadeia. Aqui, registra-se a saída do Reino Unido da União Europeia, a partir do referendo pelo Brexit (*Britain Exit*), e o racismo que o episódio escancara. O álbum *The Long Goodbye*, de Ahmed, é uma resposta ao crescimento das tensões enfrentadas pelos imigrantes. Ao longo das 15 faixas que o integram

¹ Sobre isso ver: 1. Dias, Maria Helena Moreira e Assis-Peterson, Ana Antônia de. *O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos*. **Polifonia**, Cuiabá, V. 12, N. 2, p. 107-128, 2006. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1073/845>>. Acesso em: 30 ago. 2025; 2. Miranda, Mirla Maria Furtado. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas*. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2005. Disponível em: <<https://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2009/12/mirlamariasaraivafontenele.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2025.

(escritas em formato de *breakup songs*), Ahmed forja uma ideia de identidade nacional contra-hegemônica, questionando o lugar do imigrante na Inglaterra, bem como o seu papel na construção de tal identidade.

Dentre as várias faixas do álbum, duas músicas destacam-se. Trata-se de “*The Breakup (Shikwa)*”, na qual Ahmed faz a cronologia da história da Índia e da Inglaterra, e “*Toba Tek Singh*”, uma reinterpretação do conto de mesmo nome escrito por Saadat Hasan Manto em 1955, como uma forma de resposta à *Partition* da Índia em 1947. O conto retrata a descoberta dessa Partição por pessoas confinadas em um sanatório e a reação delas à tal notícia. Riz Ahmed se apropria dessa ideia absurda e promove a sua releitura simbólica, explorando a divisão que agora se dá dentro da própria Inglaterra, resultante do plebiscito relativo à permanência ou saída do Reino Unido da União Europeia.

Outra experiência que impacta e informa o TCC foi a minha participação em Projeto de Extensão intitulado “Ensino de Inglês para Fins Específicos: Leitura e Compreensão de Textos”. O Projeto começou a ser idealizado no primeiro semestre de 2024, a partir da percepção da demanda de um curso de leitura no *Campus* com foco nas outras graduações ali ofertadas e cujos estudantes poderiam se beneficiar de uma proficiência em leitura. Aqui, vale apontar especialmente os licenciandos de Geografia, por conta do seu interesse em ingressar no Mestrado em oferta no *Campus*. O Projeto, que iniciou em agosto de 2024, durou dois semestres. Ao fim da sua execução, em agosto de 2025, formara duas turmas, com 23 estudantes que dele participaram e o completaram².

Ao longo da minha participação no Projeto de Extensão, tive a oportunidade de fazer duas capacitações, em preparação para realizar as ações extensionistas a ele associadas (elaboração de planos de ensino e regência de aulas). A primeira capacitação, em “Ensino de Inglês para Fins Específicos”, foi ministrada pelas professoras Dra. Bruna Lourenção Zocaratto e Ma. Beatriz Ribeiro Ferreira, proponentes do Projeto. A segunda, em “Letramento em *Feedback*”, foi ministrada exclusivamente pela professora Bruna. A partir de plano de ensino de autoria das professoras e em parceria com colegas de Letras - Inglês (Emilly de Oliveira Sousa e Heloísa Moreira de Souza, durante 2024-2 e Anna Beatriz Pereira Gonçalves de Sousa, Luísa Cabral de Mello e Victor Augusto de Souza Gaúna durante 2025-1), desenvolvemos e ofertamos um Curso de Extensão com duração de 60h (30h de atividades presenciais e 30h de atividades a distância assíncronas), no qual ensinamos estratégias de leitura, a fim de auxiliar quem não tem o domínio da língua a extrair informações de textos

² Durante o primeiro semestre de oferta (2024-2), 32 pessoas se inscreveram no Curso. Dessas, 12 o concluíram. No segundo semestre de oferta (2025-1), o número de concluintes chegou a 11.

em inglês. O Projeto contou também, quando da segunda oferta do Curso, com a colaboração da professora Giordana dos Santos Sperandio, que dele participou no primeiro semestre de 2025.

A partir dessas duas experiências formativas, relativas ao Projeto de Iniciação Científica e ao Projeto de Extensão, e tentando mobilizar ao máximo os conhecimentos a que tive acesso durante a minha graduação, propõe-se investigar como textos de viés descolonizador, tais quais o conto de Saadat Hasan Manto e a canção de Riz Ahmed, podem contribuir para ampliar o repertório cultural, linguístico e literário dos estudantes e promover a sua formação cidadã, no âmbito de ensino-aprendizagem de inglês, com foco em leitura e interpretação de texto.

Para tanto, realiza-se o seguinte percurso metodológico: 1. revisitar a bibliografia que trata da produção de imaginário nacional inglês na atualidade, com atenção às representações de “inglesidade” presentes no conto de Manto e no álbum de Ahmed; 2. revisitar a bibliografia que trata do ensino de inglês focado em leitura e interpretação de texto em associação com diretrizes e parâmetros previstos na BNCC e no Currículo em Movimento do Distrito Federal; 3. planejar sequência de atividades de leitura e interpretação de texto centrada na canção “*The Breakup (Shikwa)*”, no conto e na canção “*Toba Tek Singh*” e em conteúdo sobre o Brexit e seu impacto na vida de imigrantes, na expectativa de ampliar o repertório cultural, linguístico e literário dos estudantes.

CAPÍTULO 1 - O IDEAL DE INGLESIDADE E A SUA REPRESENTAÇÃO NA MÚSICA DE RIZ AHMED

This business of Englishness³

É importante começar este capítulo com algumas provocações, dentre elas, “o que constitui uma nação e um povo?”. De acordo com Renan [1882] (2018), existem diversos fatores que compõem uma nação, sendo eles: uma nação existe por si mesma; os indivíduos que nela vivem possuem muita coisa em comum bem como esqueceram muito do que os conecta. E o que é isso, afinal? Em torno do que se organizam os ditos nacionais? Em desafio ao senso comum, Renan afirma que não é o solo ou a raça que cria uma nação. “As Ilhas Britânicas, como um todo, apresentam uma mistura de sangue Celta e Alemão que é particularmente difícil de definir. A verdade é que não existe raça pura e basear política em análise etnográfica é baseá-la em uma quimera” (RENAN, 2018, p. 256-255, tradução nossa)⁴.

Renan fala também que a unidade nacional só pode ser alcançada por meio de brutalidade – que tal unidade é sempre uma imposição derivada de massacres, a exemplo da própria Inglaterra. Por nação, Renan aponta então para uma alma, um princípio espiritual que diz respeito a um passado em comum, uma mesma vontade no presente e um desejo de continuidade. Hall (2011), por sua vez, diz que a narrativa da nação é contada de forma para que partilhemos, enquanto sociedade, os símbolos que a representam, “conectando nossas vidas cotidianas com um destino nacional que preexiste a nós e continua existindo após a nossa morte.” (p. 31).

E como surge uma nação como a Inglaterra? Para descobrirmos isso vamos passar rapidamente pela sua história, usando como base o livro de Derek J. Taylor, intitulado “*Who do the English think they are? From the Anglo-Saxons to Brexit*” (2017). Nele, Taylor faz uma cronologia da “criação” da Inglaterra desde os seus primórdios até o Brexit e, no processo, articula como foi formada a identidade nacional inglesa, a saber, *Englishness*.

Taylor nos mostra que a Inglaterra, diferente do que os ingleses querem nos fazer acreditar, não começou seu hibridismo recentemente, com a migração de filhos de ex-colônias no século XX. Pelo contrário. A história da Inglaterra é uma história de invasões e conquistas, de estrangeiros que lá se estabelecem, desde os Anglos, os Saxões, os Jutos, passando pelos

³ Esse negócio de inglesidade.

⁴ The British Isles, as a whole, present a mixture of Celtic and Germanic blood whose proportions are singularly difficult to define. The truth is that there is no pure race and that to base politics upon ethnographic analysis is to base it on a chimera.

Vikings e os Normandos. Uma curiosidade: pesquisas de DNA⁵ feitas em mais de dois mil ingleses mostram que eles tem 45% de ancestrais franceses (que migraram provavelmente após a última era do gelo) contra apenas 20% de ancestrais anglo-saxões, povo com que são comumente associados. É de dialeto anglo-saxão, afinal, de onde deriva o nome “Angles” – Inglaterra, com que “batizam” o país.

Do SS Ormonde ao Brexit

A primeira onda de imigrantes chegou à Inglaterra após a Segunda Guerra Mundial. As condições que levaram essas pessoas a migrarem foram principalmente o desemprego latente de cerca de 50 mil pessoas na Jamaica, a falta de perspectiva de industrialização na ex-Colônia, a esperança de uma vida melhor no Império e o status de súditos da coroa que lhes garantia a cidadania inglesa. De acordo com o site britânico *The National Archives*, que propõe disponibilizar gratuitamente, mil anos de arquivos históricos, em 31 de março de 1947 o primeiro navio com imigrantes chegou à Inglaterra. O *SS Ormonde* atracou em Liverpool com 241 pessoas a bordo. No ano seguinte, em 21 de junho, outro navio, o *SS Empire Windrush*, aportou em Tilbury, contendo 417 jamaicanos desempregados.

Inicialmente, o ato de migrar de uma (ex-)Colônia para o Império e vice e versa era bem visto e o *British Nationality Act 1948*, que entrou em vigor em 1 de janeiro de 1949, garantia a todos os súditos de colônias britânicas o status de sujeitos britânicos, assim como se dava com os britânicos nascidos no Reino Unido. Até o começo dos anos 60 a Inglaterra continuou sendo um país com uma legislação de imigração relativamente flexível e que não fazia escrutínio da vida das pessoas após elas chegarem à ilha. Todavia, com o passar dos anos, houve o aumento da presença de imigrantes racializados e da correspondente hostilidade contra eles. Os legisladores passaram então a criar barreiras para a imigração e se dedicaram a uma política que visava reduzir drasticamente os números de imigrantes. O primeiro passo foi o *Commonwealth Immigrants Act 1962*, que revogou a nacionalidade britânica de pessoas não nascidas no Reino Unido.

Uma década depois houve o *Immigration Act 1971*, que tratava sobre o direito de entrar e ficar no Reino Unido. A partir daí o modelo acolhedor deu lugar à uma política de hostilidade. O Ato – que teve efeito a partir de 1973 – apagou os direitos dos imigrantes vindos de ex-colônias que já estavam no Reino Unido, colocando neles o fardo de provar que

⁵ MACRAE, Fiona. **Are the WELSH the truest Brits? English genomes share German and French DNA - while Romans and Vikings left no trace.** The Daily Mail. Março de 2015. Disponível em: <<https://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-3000998/Are-Welsh-truest-Brits-English-genomes-contain-German-French-DNA-Romans-left-no-trace.html>>. Acesso em: 20 jul. 2024.

lá estavam de forma legal. Esse Ato mudaria para sempre o modelo de imigração, antes acolhedor, com pouco foco em documentos e grande foco na integração, para um individualizador, que focava em escrutínio pessoal. Esses atos foram os primeiros alicerces que fundamentaram grande parte das questões que vieram a fortalecer o movimento pela saída do Reino Unido da União Europeia a partir da campanha *Britain Exit* - Brexit.

Antes de tratar da saída do Reino Unido da União Europeia, é importante contextualizar a sua entrada na comunidade. Em 1972 o Reino Unido assinou o tratado de adesão às Comunidades Europeias, ingressando na UE efetivamente em janeiro de 1973. Isso moldou a existência do Reino Unido durante muito tempo, com a afirmação da identidade britânica em meio “ao longo do chamado aprofundamento da integração europeia” (SOARES, 2019, p. 64).

Em 2013 o Primeiro Ministro do Partido Conservador, David Cameron, que por um lado, estava coligado a um partido pró-europeu e por outro estava sendo pressionado pelas reivindicações do eleitorado conservador e de partes mais radicais de seu partido, considera a realização de um referendo de saída da União Europeia, condicionando-o à conquista de uma maioria absoluta do Partido Conservador nas eleições legislativas que se mostrava pouco provável.

O partido obteve maioria e em 2015, pressionado pelas promessas eleitorais, Cameron se viu obrigado a assinar o *European Union Referendum Act, 2015*, determinando a realização de consulta popular sobre a saída da União Europeia até o final de 2017. Tal consulta incidiria sobre uma pergunta simples e clara: “deveria o Reino Unido permanecer como membro da UE, ou sair da UE (*remain or leave the UE*)?”. Uma onda de crimes de ódio ocorreu durante os quatro meses de campanha pelo Brexit, seguida de aumento nas denúncias de crimes de ódio contra imigrantes após a divulgação do resultado do referendo (SOARES, 2019, p. 68). Sobre o referendo propriamente dito, ocorrido no dia 23 de junho de 2016, vale apontar: “Com efeito, o abandono da UE obteve um total de 17,41 milhões de votos (51,9%), contra 16,14 milhões de eleitores (48,1%) que preferiam a permanência na Europa”.

Mas porque esse ódio contra os imigrantes? A resposta encontrada por Salman Rushdie, escritor indiano que viveu por anos (em exílio) na Inglaterra, para o racismo intrínseco na sociedade inglesa no começo dos anos 80, período no qual escreveu *Imaginary Homelands*, é a seguinte: quatro séculos de invasões e saques, baseados na crença de que você é muito melhor que os outros, deixaram uma marca. Como nada foi feito para apaziguar essa marca, os imigrantes das ex-colônias, inicialmente convidados para a Inglaterra em meados dos anos 50 pelo governo de Macmillan, se depararam com um cenário diferente daquele das

campanhas que encheram seus corações de esperança. A demonização, que começa tão logo eles aportam, fica evidenciada pelas políticas anti-imigração do governo Thatcher, a exemplo do *Nationality Act 1981*, que aboliu o *ius soli*, a saber, o direito de um nascido em território da Inglaterra ser considerado inglês (como aconteceu durante nove séculos). Sobre isso, Rushdie assim se pronuncia: “O fato que permanece é que toda instituição importante neste país é em algum nível permeada por preconceito racial, e a falta de vontade da maioria branca de reconhecê-lo é o motivo pelo qual isso pode continuar sendo assim”⁶ (RUSHDIE, 1991, p. 134, tradução nossa).

Com o contexto do Brexit e a decisão pela saída do Reino Unido da União Europeia, a hostilidade, que já era presente, aumentou, sempre voltada para as pessoas que habitam corpos que não representam um ideal de inglesidade tradicional. Essas pessoas, que se assemelham mais a pessoas oriundas de antigas colônias inglesas do que com descendentes de anglosaxões, tornaram-se alvo preferencial de vários ataques.

Em *Racial Violence and the Brexit State*, Jon Burnett analisa a incidência de ataques de motivação racista que foram reportados nos meios de comunicação no primeiro mês após o referendo do Brexit. A saber: entre 24 de junho e 23 de julho de 2016, 134 casos foram denunciados. Outro detalhe: grande parte dos casos de crime de ódio denunciados na Inglaterra tiveram, como alvo preferencial, imigrantes europeus da Europa Central e Oriental assim como muçulmanos. Ainda: Burnett comenta como tais casos foram reportados e se as empresas de comunicação tiveram viés ao apresentá-los para o público.

Os dados que Burnett nos apresenta são sinalizadores de uma possível catástrofe nos anos seguintes. A esse respeito, quase 10 anos depois, é possível confirmar que a previsão se cumpriu: recentemente, houve uma série de ataques contra imigrantes muçulmanos na Inglaterra depois que foi espalhada uma *fake news* sobre o assassinato de crianças em um evento de dança⁷. Na ocasião, atribuíram (falsamente) a um jovem imigrante a autoria do assassinato. Logo depois ficou comprovada a falsidade da acusação, mas pessoas racializadas ou suspeitas de serem imigrantes continuaram a ser alvo de assédio e violência. Aqui, é importante ressaltar um padrão que se repete de ataque à vulneráveis: crianças estavam entre os que mais sofreram abuso, algumas vezes indo para ou voltando da escola⁸. Dentre os casos, 51 dos incidentes incluíram referências explícitas ao referendo da UE ou motes com a

⁶ The fact remains that every major institution in this country is permeated by racial prejudice to some degree, and the unwillingness of the white majority to recognize this is the main reason why it can remain the case.

⁷ EASTON, Mark. Violência no Reino Unido: O que está por trás? *BBC News Brasil*, ago. 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c1d75rkz4p0o>. Acesso em: 17 set. 2024.

⁸ Children were among those who received abuse, sometimes travelling to or from school.

desculpa de “pegar o país de volta”⁹ (BURNET, 2016, p. 6-7).

Inglesidade revisitada: ser inglês, por Riz Ahmed

Filho de imigrantes do Paquistão, Riz Ahmed é familiarizado com essa identidade: alguém que, mesmo nascido no Reino Unido, por possuir antepassados ligados a colônias britânicas, continua a ser visto como estrangeiro. Nisso, Ahmed se aproxima de Rushdie. Nas palavras de Rushdie, os dois, “[tendo] nascido em outro mundo [são] homens traduzidos”, mas a essa tradução Rushdie atribui conotação positiva, “Normalmente, se supõe que algo sempre é perdido na tradução; eu me apego, obstinadamente, à noção que algo também pode ser ganho”¹⁰ (RUSHDIE, 1991, p. 17, tradução nossa). Rushdie continua questionando o que significa ser indiano fora da Índia, tentando equilibrar ambas as origens sem oferecer resposta, pois crê que cada um precisa descobrir, dentro de si mesmo, o que significa ser filho da diáspora.

Para Ahmed, que habita o corpo de um homem de ascendência paquistanesa e assim é lido, ser filho da diáspora significa sentir que o seu país natal, lugar onde nasceu e foi criado, perdeu um pouco da condição de lar, que a Inglaterra do presente – hostil contra ele e aqueles que, assim como ele, não encarnam o ideal de inglesidade tradicional – é apenas ilusória. Mais importante, significa re-construir, ele mesmo, essa ideia de inglesidade, ao desafiar a visão de verdade hegemônica que diz que inglês é quem é descendente de anglo-saxão. Aqui, mais uma vez, Ahmed se aproxima de Rushdie, que defende que:

As imigrações dos anos cinquenta e sessenta aconteceram. ‘Nós somos. Nós estamos aqui.’ E nós não estamos dispostos a sermos excluídos de nenhuma parte da nossa herança; essa herança que inclui tanto o direito da criança indiana nascida em Bradford [e da paquistanesa nascida em Wembley] de [serem tratadas] como um membro completo da sociedade Britânica, como também o direito de qualquer membro dessa comunidade pós-diaspórica de recorrer às suas raízes para a sua arte¹¹. (RUSHDIE, 1991, p. 15, grifo nosso)

[...] particularmente em tempos que o Estado toma a realidade com as próprias mãos e passa a distorcê-la, alterando o passado para se encaixar no que o presente necessita, então, a construção de formas alternativas de arte, incluindo [o álbum de música e o curta metragem] se [tornam politizados]¹² (RUSHDIE, 1991, p. 14, grifo

⁹ ‘Taking the country back’.

¹⁰ The word ‘translation’ comes, etymologically, from the Latin for ‘bearing across’. Having been borne across the world, we are translated men. It is normally supposed that something always gets lost in translation; I cling, obstinately, to the notion that something can also be gained.

¹¹ The migrations of the fifties and sixties happened. ‘We are. We are here.’ And we are not willing to be excluded from any part of our heritage; which heritage includes both a Bradford-born Indian kid’s right to be treated as a full member of British society, and also the right of any member of this post-diaspora community to draw on its roots for its art.

¹² [...] particularly at times when the State takes reality into its own hands, and sets about distorting it, altering the past to fit its present needs, then the making of the alternative realities of art, including the novel of memory, becomes politicized.

nosso).

Ahmed, elabora respostas ao crescimento do racismo e da xenofobia na Inglaterra utilizando o único meio de expressão que conhece: a arte. A partir de linguagens multimídias, Ahmed se assume inglês e cobra reconhecimento do seu direito de existir com sua identidade múltipla. Por meio de obra fonográfica, Riz Ahmed, no álbum intitulado *The Long Goodbye*, descreve seu rompimento com Brittany, representação antropomórfica da Inglaterra, que assume o papel de uma ex namorada abusiva que no começo da relação parecia ser uma boa pessoa, mas que se mostrou hostil com o tempo, piorando nos anos que antecederam ao rompimento. Ahmed continua sua crítica com uma obra audiovisual, um curta-metragem homônimo complementa o álbum, tendo sido premiado pelo Oscar na categoria de “Melhor curta metragem em live action” no ano de 2022.

No que concerne ao emblemático álbum, Ahmed inicia com a música “*The Breakup (Shikwa)*”, com *Shikwa* significando “reclamação”. E qual é a reclamação que Ahmed se propõe a fazer? Ele começa: “*Britain’s broken up with me*”. Brittany, ou Inglaterra, terminou com ele, a personificação da Índia (pré-*Partition*) e do imigrante. Essa simples linha dá o tom para todo o álbum, que é composto como uma narrativa de término de relacionamento e expressa como ele se sentiu, de certa forma, abandonado pelo seu país e sem lugar para onde retornar. Ele continua a música com uma versão resumida da relação entre Inglaterra e Índia, detalhando aspectos que demonstram como esse relacionamento foi abusivo, como o término foi traumático, como a Brittany o esfaqueou deixando uma cicatriz nas suas costas (*Partition*) e como os filhos que nasceram dessa relação (imigrantes e filhos de imigrantes) estão sofrendo por não serem reconhecidos pela figura da “mãe”, prefaciando assim alguns aspectos que viria a retomar durante o álbum.

Ao longo das suas 15 faixas, o álbum nos convida a entender um pouco sobre o passado da Inglaterra, como ela foi formada, como essa formação reflete o indivíduo inglês e o afeta. A esse respeito, “pode ser argumentado que o passado é um país do qual todos nós emigramos, que a sua perda é parte da nossa humanidade comum”¹³ (RUSHDIE, 1991, p. 12, tradução nossa). Ao escrever esse álbum, Ahmed busca esse passado em comum, que é um dos componentes vitais dessa nação, para declarar “Nós somos. Nós estamos aqui”. Ele se aproveita do local privilegiado que ocupa – ao mesmo tempo pertencente e “o outro” – para forjar essa inglesidade contra-hegemônica, uma *Englishness* que, ao invés de excluir o diferente, o incorpora.

¹³ It may be argued that the past is a country from which we have all emigrated, that its loss is part of our common humanity.

Essa inglesidade proposta se forja à luz do que Rushdie defende, a saber: “nós podemos, bastante legitimamente, reivindicar como nossos ancestrais os Huguenotes, o Irlandês, os Judeus; o passado ao qual nós pertencemos é um passado Inglês, a história da imigrante Bretanha”¹⁴ (RUSHDIE, 1991, p. 20, tradução nossa).

A próxima faixa, e a de maior interesse para os propósitos deste TCC, é a segunda do álbum, “*Toba Tek Singh*”, faz referência ao conto homônimo de Saadat Hassan Manto. No conto, Manto faz uma análise satírica da conjuntura da *Partition* – separação de Índia e Paquistão, ocorrida em 1947. No conto, após a *Partition*, os governos da Índia e do Paquistão decidem trocar, entre si, os detentos que residem em “asilos psiquiátricos”. A decisão quanto à dita “troca”, a ser feita na fronteira dos dois países, se baseia no critério da religião: os que praticam a fé muçulmana deveriam ir para o Paquistão e os que praticam a fé *sikh* ou hindu deveriam ir para a Índia.

A história se passa exatamente no momento em que os internos descobrem que, por conta da divisão (*Partition*), podem vir a ter de mudar de país. Só que ninguém sabe dizer em qual país eles estão nesse momento. Um dos internos que mais se preocupa com a situação é Bishan Singh, a quem apelidam de Toba Tek Singh. Habitante de *Toba Tek Singh*, comerciante próspero na cidade que um dia “enlouqueceu” e foi levado pela família para o sanatório. Desde o momento em que lá chega, Singh passa todos os dias de pé e sem dormir, a repetir (quando falava) a mesma frase ininteligível.

Quando a troca prevista está para acontecer, na área central da fronteira reservada para tal (*no man's land*¹⁵), os internos começam a correr desordenadamente e a arrancar as próprias roupas por não entenderem a decisão arbitrária nem sabem para onde devem ir. Nesse contexto, Bishan Singh interpela o oficial que cuidava dos trâmites legais, perguntando-lhe onde estava localizada *Toba Tek Singh*. Ao obter a resposta que sua cidade natal estava no Paquistão, ele tenta fugir dos guardas, que logo o capturam. Singh então anuncia: “*This is Toba Tek Singh*”¹⁶.

Logo antes do sol nascer, Bishan Singh, o homem que ficou em pé por quinze anos, gritou e, enquanto os oficiais dos dois lados correram em sua direção, desabou no chão. / Ali, atrás de arame farpado, de um lado descansava a Índia e, atrás de mais arame farpado, no outro lado, descansava o Paquistão. No meio, em um pedaço de terra que não tinha nome, descansava Toba Tek Singh¹⁷ (MANTO, 1989, p. 18,

¹⁴ We can quite legitimately claim as our ancestors the Huguenots, the Irish, the Jews; the past which we belong is as English past, the history of immigrant Britain.

¹⁵ Terra de ninguém, as trincheiras num campo de batalha.

¹⁶ “Isso é Toba Tek Singh”.

¹⁷ Just before sunrise, Bishan Singh, the man who had stood on his legs for fifteen years, screamed and as officials from the two sides rushed towards him, he collapsed to the ground. / There, behind barbed wire, on one

tradução nossa).

Toda essa contextualização é necessária para compreender a música selecionada para guiar a sequência didática, pois ela faz referência direta a essa conjuntura de divisão (*Partition*) e de pessoas perdidas nessa “terra de ninguém”, entre dois países ou em *Toba Tek Singh*.

O álbum é complementado pelo curta metragem *The Long Goodbye*, que retrata um futuro distópico e veicula mensagem impactante. O curta começa com um plano sequência, no qual seguimos o personagem interpretado por Riz Ahmed. Ele está nos apresentando à sua família enquanto passa pelos cômodos da casa e faz coisas normais como ajudar o irmão a mudar os móveis de lugar. Uma mulher, que supomos ser sua irmã, se prepara para o casamento; seu irmão mais novo dança; seu pai assiste às notícias. Enquanto tudo isso acontece, o personagem percebe uma comoção do lado de fora da casa e antes que consiga fugir com sua família, a casa é invadida. Essas pessoas, que provavelmente representam o movimento anti-imigrante (entusiastas do Brexit) entram na casa e de lá retiram toda sua família, atiram nos mais velhos e nos homens e sequestram as mulheres e as crianças.

O curta termina com o personagem, que estava no chão depois de levar um tiro e assistir o assassinato e sequestro de sua família, recitando a letra de “*Where you from*”, sexta faixa do álbum. Nela, Ahmed explora questões de identidade e pertencimento enquanto (re)elabora a sua inglesidade, sempre à luz da história e da herança (de espoliação e exploração) colonial. A esse respeito, o ator / rapper declama: “*Britain's where I'm born and I love a cup of tea and that/ But tea ain't from Britain, it's from where my DNA is at/ And where my genes are from/ That's where they make my jeans and that/ Then send them over to NYC, that's where they stack the P's¹⁸ and that*”¹⁹. A Inglaterra, tão famosa pelo seu chá da tarde, pega para si uma tradição que vem da Índia. Ou seja, aquilo que a antiga colônia produz – seu chá – é bom o suficiente para integrar o imaginário nacional da metrópole, mas o povo que lá vive, que planta e que colhe as plantas, não é suficientemente bom para encarnar essa inglesidade, é arrancado de seu lar, tratado com hostilidade e mandado de volta para casa.

The Long Goodbye, álbum e curta metragem, constituem resposta a essa hostilidade que ecoa após a aprovação do referendo de saída do Brexit e após a consumação da saída do Reino Unido da União Europeia. É um álbum impactante que, de forma bem imagética, usa

side, lay India and behind more barbed wire, on the other side, lay Pakistan. In between, on a bit of earth which had no name, lay Toba Tek Singh.

¹⁸ Gíria para “pence”, sinônimo de dinheiro.

¹⁹ Britania é onde eu nasci, e eu amo um copo de chá e tal/ Mas chá não é da Inglaterra, é de onde meu DNA está/ E de onde vem meus genes/ é onde eles fazem meus jeans/ daí mandam eles pra NYC, e é lá que empilham dinheiro.

de metáforas para falar sobre a história da Inglaterra, como ela se liga à história desses países colonizados e sobre como se sentem as pessoas que habitam corpos que não são aceitos como o padrão de inglesidade. É acompanhado de um curta também forte, e que, apesar de retratar uma hipérbole, traduz como se sentem aqueles que antes da saída da União Europeia tinham um lar e agora após a saída são hostilizados gratuitamente e ouvem constantemente pessoas os mandando “de volta para casa”. A resposta de Ahmed é bem clara: “*Yeah I make my own space in this business of Britishness/ Your question's just limiting, it's based on appearances*”²⁰.

²⁰ Sim, eu faço meu próprio espaço nesse negócio de “Britanicidade”/ Sua pergunta é apenas limitante, é baseada em aparências.

CAPÍTULO 2 - O ENSINO DE INGLÊS E O ESP

Das diretrizes e dos parâmetros

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) é referência obrigatória para a elaboração de propostas pedagógicas como a sequência didática descrita no próximo capítulo. Vou me deter especificamente na parte que trata do Ensino Médio, na área de linguagens e suas tecnologias. Nela, o foco recai sobre determinadas competências e habilidades a serem trabalhadas no âmbito da dita sequência, em relação com os campos de atuação social a ela associados. A saber: das práticas de estudo e pesquisa (artigo, ensaio); jornalístico-midiático (notícias, entrevista); de atuação na vida pública (discursos normativos / textos legais e jurídicos); e artístico (conto, músicas).

As competências específicas de interesse, por sua vez, são: competência específica 1, que indica que os estudantes devem desenvolver compreensão e análise mais aprofundada das linguagens; competência específica 2, que diz respeito à análise de diferentes aspectos sociais, históricos e ideológicos que se dão em diversas práticas de discurso; e competência específica 3, que trata sobre a ampliação do uso das linguagens de maneira crítica, pelos estudantes, levando em consideração um aprofundamento dessa análise (Brasil, 2017, p. 483-485).

Cada competência movimenta certas habilidades. Dentre aquelas consideradas na BNCC, as habilidades abaixo listadas estão integradas na proposta da sequência didática:

Tabela 1 - Habilidades previstas na BNCC e sua relação com a sequência didática (p. 491-493)

Competência Específica 1	
Habilidade	Relação com a sequência didática
(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.	Estudantes serão apresentados a diferentes ideologias presentes em textos das mais variadas mídias.
(EM13LGG103) Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses.	Os textos introduzidos a cada aula devem, idealmente, ampliar o conhecimento de mundo dos estudantes para que eles possam interpretar as nuances presentes nas músicas
(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.	Os textos escritos utilizados nas aulas são representativos de seis gêneros textuais distintos.
Competência Específica 2	
(EM13LGG201) Utilizar adequadamente as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	Os textos escolhidos vão situar histórica, cultural e socialmente os estudantes relativamente aos contextos pertinentes.

(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), para compreender o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.	As discussões pensadas para as aulas têm como função principal conversar sobre essas ideologias e a forma que elas aparecem em diferentes práticas de linguagem.
(EM13LGG203) Analisar os diálogos e conflitos entre diversidades e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais), presentes na cultura local e em outras culturas.	A representação de inglesidade proposta por Riz Ahmed em suas músicas demonstra e encena um processo de disputa por legitimidade.
Competência Específica 3	
(EM13LGG302) Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.	Os textos escolhidos incluem várias perspectivas sobre os eventos históricos de interesse, ampliando a compreensão sobre tais eventos.
(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.	A discussão de textos tão ecléticos, tanto em gênero quanto em mensagem, oportunizará, aos estudantes, expressar opiniões, negociar posições e pensar em soluções para o bem comum.

Fonte: Adaptado de – BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. p. 491-493.

Para além da BNCC, deve-se mencionar também o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal (Brasil, 2020). Descrito, em sua apresentação, como o “Referencial Curricular para o Ensino Médio do Sistema de Ensino do Distrito Federal e currículo obrigatório para a Rede Pública” (Brasil, 2020, p. 14), o documento organiza-se em consonância com as habilidades e competências priorizadas pela BNCC. Nele são elencados os objetivos de aprendizagem de linguagens e suas tecnologias no contexto do DF, com destaque para o protagonismo estudantil.

O Currículo em Movimento em sua proposta dispõe que os estudantes devem ter experiência com diversas linguagens e mídias, de forma a exercitar a reflexão. Nele

os conteúdos na área de Linguagens [devem ser] trabalhados de modo que os estudantes possam “vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos” (grifos no original), conforme preceituados na BNCC para o Ensino Médio.

(...)

Assim, a área foi organizada para oferecer aos estudantes práticas pedagógicas diversificadas que lhes permitam interagir com discursos multissemióticos (manifestações visuais, sonoras, verbais e corporais), a fim de que, por meio do exercício da reflexão, possam desenvolver aprendizagens significativas o bastante para conduzi-los a uma atuação social consciente, ética, produtiva e sustentável (Brasil, 2020, p. 47).

Ele ainda elenca os cinco objetivos do currículo para a área de Linguagens e suas Tecnologias, dentre os quais, três são abrangidos pela sequência que será proposta no próximo capítulo, a saber:

favorecer a compreensão de diversas práticas de linguagem multissemióticas e multimidiáticas e práticas culturais de modo a promover a reflexão para contribuir com a formação de um cidadão crítico; promover o entendimento da importância da apropriação das práticas de linguagem, por meio de diversificadas manifestações linguísticas; e valorizar as diversas linguagens, promovendo a compreensão de cânones regionais, nacionais e mundiais de expressão para expandir as possibilidades de interação cultural (Brasil, 2020, p. 48-49).

Já no que concerne ao conteúdo a ser lecionado, o Currículo aponta que “o conhecimento da Língua Inglesa se configura como instrumento de expansão dos horizontes de interação social e de acesso a culturas em escala global”, ao mesmo tempo em que reitera a importância do idioma para as mais diversas relações que o inglês intermedia a nível planetário, o que está dentro da proposta da sequência pois ao final é esperado que o estudante tenha ampliado tanto seu repertório cultural, a partir dos textos selecionados, quanto seu repertório linguístico, por meio das estratégias de leitura compartilhadas (Brasil, 2020, p. 54).

Para justificar a seleção dos textos, volto-me novamente ao Currículo, que trata, breve que seja, de descolonialidade. O assunto aparece na área de ciências humanas e sociais, é definido como uma forma de estudar o passado pela perspectiva do presente e de contar uma história que não seja (unívoca) e eurocentrada. A desmistificação da supremacia da cultura e do saber dos povos europeus, a despeito de não figurar na área de linguagens e suas tecnologias, pode – e deve – a ela se aplicar. Não só porque tal impulso contra-hegemônico colabora para a revitalização de todo e qualquer componente curricular, como também porque confirma algo que o próprio documento estadual preconiza relativamente à aprendizagem:

... a existência de Eixos Transversais no currículo diz respeito à compreensão que os estudantes necessitam ter para vivenciar e experimentar as diversas questões em suas relações sociais, que ora não devem ser esquecidas ou silenciadas na escola. [...] os Eixos Transversais devem permear todas as práticas pedagógicas, abordando temáticas crítico-reflexivas que tornam o currículo mais humanizado, além de permitir pensar a integralidade e a inclusão de todas as pessoas (Brasil, 2018, p. 23).

Por último, trago também os objetivos de aprendizagem dispostos na área de linguagens e suas tecnologias. A seguir, encontram-se os que são caros a esta sequência:

Tabela 2 - Objetivos de Aprendizagem do Currículo em Movimento do Distrito Federal e sua relação com a sequência didática. (p. 64-75)

As linguagens multissemióticas e suas relações com a formação cultural	
Objetivos de aprendizagem	Relação com a sequência didática
(LGG01FG) Distinguir os diversos tipos de textos de circulação cotidiana (jornalísticos, publicitários, epistolares, tirinhas, charges, resenhas, artigos de opinião, letras de música) que proporcionem uma maturidade quanto à prática cultural, a fim de propiciar criticidade tanto no uso dos textos quanto	Seis gêneros textuais distintos serão apresentados aos estudantes, acompanhados de informações relevantes sobre a estrutura de cada um.

no seu processo de construção estrutural.	
(LGG13FG) Criar contextos multimodais (dramatizações, bilhetes, contos, poesias, canções, micrometragem e curta metragem, etc.) de interação sociocultural sobre assuntos do cotidiano, para promover as aprendizagens referentes às diversas culturas relacionadas aos países que falam a língua estudada.	Textos em diferentes mídias serão apresentados aos estudantes (música, vídeo-ensaios e afins), criando assim contextos multimodais que despertarão uma reflexão sobre a cultura do país a que os textos se referem.
(LGG14FG) Avaliar, na língua estudada, diferentes gêneros textuais, verbais e não verbais (histórias em quadrinhos, textos jornalísticos, memes, ilustrações, anúncios, biografias, clips musicais), em culturas diversas, propiciando a valorização e a empatia às suas manifestações, a fim de formar um cidadão ético, crítico, participativo e que respeita a diversidade.	Textos de cinco gêneros textuais na língua alvo serão apresentados aos estudantes, tirados de seu contexto real, com vistas a expandir o repertório cultural do estudante, formando assim um cidadão crítico.
As linguagens e suas relações com as práticas sociais	
(LGG27FG) Compilar informações acerca das implicações dos processos históricos e geopolíticos que envolvem os movimentos migratórios atuais, buscando despertar o pensamento crítico referente às mudanças sociolinguísticas ocorridas nos países da língua estudada.	Os textos escolhidos promoverão uma reflexão sobre os movimentos migratórios atuais que levaram a contra-movimentos como o Brexit, seja a partir de textos sobre as ondas migratórias dentro da Índia, após a <i>Partition</i> , seja a partir de textos sobre as ondas migratórias para o Reino Unido, após a Segunda Guerra Mundial.
A interligação entre as linguagens em e para os Direitos Humanos	
(LGG29FG) Selecionar textos jornalísticos relacionados a questões étnico-raciais, violência verbal e física, inclusão social e defesa do consumidor, desenvolvendo, como cidadão, a capacidade de argumentação e defesa de um ponto de vista e a empatia social em relação aos sujeitos da sociedade.	Textos jornalísticos selecionados serão apresentados aos estudantes, com foco em questões étnico-raciais, tanto na Índia quanto no Reino Unido.
(LGG30FG) Promover o letramento jurídico por meio da discussão de textos legislativos que discorram sobre os direitos individuais e coletivos da sociedade, projetando uma participação mais ativa, ética e consciente dos estudantes.	A discussão dos artigos como “ <i>Indian Independence Act, 1947</i> ” e “ <i>The Immigration Act, 2014</i> ” vai promover o letramento dos estudantes sobre direitos individuais e coletivos de britânicos e imigrantes, assim como apresentar questões éticas relacionadas à reivindicação de cidadania.

Fonte: Adaptado de DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em movimento do novo ensino médio**. Brasília, 2020.

Da abordagem de ensino e sua relação com a autonomia do estudante

A Abordagem Instrumental “baseia-se no pressuposto de que a aprendizagem é centrada no estudante e um levantamento das suas necessidades é o ponto de partida para a elaboração de cursos”, que “desenhado[s] para satisfazê-las” com “temas escolhidos relacionados às áreas de atuação do discente (acadêmicas ou profissionais)”. Essa abordagem surge no contexto pós Segunda Guerra Mundial para servir aos trabalhadores do pós-guerra em suas áreas específicas de atuação, voltada para a aquisição das habilidades desejadas de forma rápida. Uma das suas características foi a incorporação do princípio de autonomia. Isso porque a abordagem instrumental privilegia cursos de curta duração, capazes de equipar os

estudantes com os meios necessários para que eles possam continuar os seus estudos de forma independente (Ramos, 2005, p. 112-113).

Tal abordagem chega ao Brasil nos anos 70, voltada, a princípio, para o ensino de francês. Professores de língua inglesa começam a utilizá-la para o ensino-aprendizagem de inglês no final da década, adaptando-a para seus propósitos. Neste contexto de *English for Specific Purposes* – ou ESP, destacam-se as experiências em âmbito acadêmico com a leitura como habilidade focalizada, além daquelas que adotam a língua materna do estudante como metodologia de ensino. Com professores valendo-se do texto para o ensino de vocabulário e gramática, criou-se uma “metodologia de ensino de leitura no país” que “enfaticava o uso de textos autênticos, o aprendizado de estratégias de leitura e buscava fazer com que os estudantes pudessem lidar com textos escritos em inglês rapidamente”. Essa metodologia partia de uma compreensão geral do texto autêntico para uma leitura a níveis mais detalhados, com ênfase na conscientização do processo de leitura (Ramos, 2005, p. 115-116).

Nesta ocasião, vale destacar uma obra que se ocupa, em parte, do *English for Specific Purposes*. Em seu *Teaching by Principles* (2015), peça fundamental para professores de segunda língua, H. Douglas Brown mobiliza alguns conceitos que são caros a este TCC e ao planejamento da sequência didática que se detalha adiante. No livro em questão, Brown indica que uma das vantagens do ensino voltado para objetivos / propósitos específicos é que o estudante adquire conhecimento em um determinado campo de interesse ao mesmo tempo em que desenvolve as suas habilidades linguísticas.

Brown complementa suas considerações acerca do *ESP* com seção em que explora os princípios que movimentam o estudante no propósito de aprender uma segunda língua. Brown destaca oito princípios motivadores, que são: *automaticity* (o desenvolvimento da fluência e processos automáticos); *transfer* (interferência, qual seja, o processo de influência cruzada linguística, interlíngua); *reward* (a satisfação de alcançar um objetivo que surge de uma motivação intrínseca); *self-regulation* (quando o aprendiz toma controle do próprio aprendizado); *identity and investment* (o quanto os estudantes se enxergam como parte daquilo que estão aprendendo); *interaction* (a criação de uma comunidade de prática com a mediação do professor); *languaculture* (entendimento de que linguagem e cultura são indissociáveis, de que dimensões funcionais incorporam dimensões culturais de forma que o aprendizado é contextualizado); e *agency* (a habilidade de tomar decisões de forma intencional).

Os oito princípios não funcionam sozinhos, independentes um dos outros, sendo, no geral, movimentados simultaneamente. Um exemplo é o que acontece com muitos estudantes:

quanto mais eles (ou elas) estudam temas que os interessam em uma cultura (*languaculture*), mais conseguem se identificar com a dita língua, mais se dedicam a ela e melhor desenvolvem as suas habilidades comunicativas (*identity and investment*).

Vale, ainda, tecer considerações acerca de um dos princípios. *Agency* é, para Brown, o coração da aprendizagem de línguas, na medida em que é a habilidade do estudante de tomar decisões, tomar controle das suas ações, se auto-regular e ir atrás dos objetivos que coloca para si. Brown, além de listá-lo em último lugar, simbolizando o último movimento da pesquisa em segunda língua – que se volta agora para uma perspectiva social ao invés de modelos psicolinguísticos e cognitivo-interacionais – também o destaca aqui porque *agency* contém em si outros princípios, quais sejam a intencionalidade, a premeditação, a auto-regulação e a auto-reflexão (p. 84).

A despeito do termo *agency* só surgir no contexto de ensino de segunda língua muito recentemente, entender qual papel essa autonomia cumpre em relação à motivação para aprender uma segunda língua pode auxiliar no seu desenvolvimento. A motivação, definida por Brown como a antecipação pela recompensa, materializa-se muitas vezes, no caso do aprendizado de uma L2, no interesse do estudante de conhecer mais sobre a cultura e as pessoas da língua alvo. Daí que acolher e promover a autonomia do estudante é a chave para compreender quem eles são e porque pensam e agem da forma como o fazem.

No contexto do trabalho com o ESP, isso fica ainda mais evidente pois a motivação é conduzida por ganhos práticos na língua alvo. Pode se traduzir na possibilidade de assistir um estudante ir da proficiência básica, com pouco ou nenhum conhecimento da língua, para uma condição de confiança, na qual é capaz de decifrar um texto em inglês com autonomia. Isso porque *ESP* é uma modalidade de ensino focalizada, por meio da qual o estudante aprende estratégias que o auxiliam a tirar o máximo proveito de um texto sem ser necessário possuir o domínio da língua. Trata-se de ideia fascinante para aprendizes que, como eu, concluíram o ensino médio sem entender a função do verbo *to be*.

Por fim, como uma das características do ESP é que o professor geralmente o adota para funções específicas conforme o objetivo de aprendizagem que se pretende alcançar, eu o utilizo para planejar uma sequência didática de leitura e interpretação textual que amplie o repertório cultural do estudante a partir de textos de caráter descolonial autênticos. Nesse caso, o estudante terá contato com o material (texto escrito, imagens, conteúdo em áudio, vídeos) que deve prepará-lo para realizar as atividades integrantes da sequência, especialmente aquelas que constituem a sua culminância. Se o propósito, por exemplo, for que os estudantes, na última aula da sequência, possuam repertório histórico-cultural

suficiente para que interpretem as músicas de Riz Ahmed, eles devem, primeiro, conhecer textos relacionados à situação que a canção retrata, como a legislação que determina a criação do Paquistão e o conto de mesmo título.

Das estratégias de leitura

No que diz respeito às estratégias de leitura trabalhadas na sequência didática, este trabalho se reporta, principalmente, a três títulos. São eles: *Leitura em língua inglesa: uma abordagem instrumental* (2010), *Inglês instrumental: estratégias de leitura* (2018), de Rosângela Munhoz e *Planejamento de atividades de leitura para aulas de idiomas* (2003), de Thomas S. C. Farrell. Por ora, interessa focar no primeiro, de autoria coletiva. Nele, os autores explicam cada uma das estratégias de leitura que consideram fundamentais em um curso de inglês para fins específicos. Dividem o livro em estratégias distintas e atribuem, a cada uma, três etapas. No âmbito das várias estratégias, o leitor encontra, assim, a etapa de familiarização com o texto, relativa à sua apresentação ao estudante; a etapa de prática de estratégia ou aspecto linguístico; e a etapa de consolidação, que consiste em atividades de fixação. Os outros dois títulos também introduzem estratégias de leitura consideradas fundamentais para a leitura instrumental, além de detalhar como aplicá-las em atividades de sala de aula.

À luz do que diz a teoria e a partir da experiência no contexto do Projeto de Extensão, concluiu-se que a forma mais eficaz de se desenvolver uma aula de ESP é a seguinte: ensinar uma estratégia de leitura mais intuitiva, ou semântica, e uma estratégia de leitura mais gramatical, ou sintática, em associação com um tempo verbal. A sequência didática, sempre que possível, vai se organizar conforme tal modelo.

As estratégias de leitura presentes na sequência didática foram pensadas de forma a equipar o estudante tanto com estratégias semânticas, com foco no conteúdo e no significado, relacionado à interpretação contextual e ativação de conhecimento de mundo, quanto com estratégias sintáticas, com foco na estrutura e na forma, relacionadas à gramática, à organização da sentença e aos mecanismos de coesão.

As primeiras estratégias escolhidas, relativas ao início da sequência, relacionam-se à ativação de *background knowledge* do estudante, ou *schema* (plural *schemata*). Nesta etapa, o professor tenta acionar todo o conhecimento que o estudante já possui antes do encontro com o texto, tudo que ele carrega consigo no momento da leitura (Grabe & Stoller apud Brown, 2015). Tal conhecimento divide-se em dois aspectos: *content schemata*, ou o conhecimento de mundo, cultura e universo em geral; e *formal schemata*, o conhecimento sobre a estrutura da

linguagem e do discurso (aspectos mais gramaticais e sintáticos).

Daí as estratégias da primeira aula proporem uma leitura mais intuitiva. O propósito é começar a incentivar os estudantes a lerem mais intencionalmente, em busca de informações e pistas contextuais, aproveitando aquilo que eles já possuem de repertório (cultural, linguístico) prévio. Isso vai ao encontro do que aponta Brown, quando prevê que as capacidades de leitura e escrita progridem conforme os estudantes aprendem mais sobre a leitura crítica e sobre o papel da *schemata* na interpretação de textos propostos.

A primeira estratégia é o reconhecimento de termos cognatos, palavras de língua inglesa que, por possuírem a mesma raiz (latim, grego, indo-europeu) de outras em língua portuguesa, possuem semelhança com essas palavras do português em sua escrita, pronúncia e significado. Aqui, é hora de alertar os estudantes para o fato de que cerca de 30% de um texto em língua inglesa é composto por palavras cognatas. A importância dessa estratégia é demonstrar, para os estudantes, que eles podem reconhecer palavras que imaginavam desconhecer e, a partir disso, começar a decifrar o texto.

A segunda e a terceira estratégia andam juntas. Começa-se por chamar a atenção dos estudantes para aquilo que eles já sabem, nomeando os conhecimentos prévios e a informação não-verbal. Explica-se para os estudantes que, mesmo que eles não percebam imediatamente, muitas vezes eles possuem conhecimentos que podem ser acessados no momento da leitura; que eles precisam ficar atentos a como tais conhecimentos aparecem, bem como observar todas as características textuais com que se deparam, como imagens ou outras características não verbais. As informações não-verbais fornecem informações por meio de figuras, tabelas, mapas, etc. e, muitas vezes, acabam sendo ignoradas, por isso é importante explicitar que toda informação presente no texto possui um propósito e foi lá colocada pelo autor por algum motivo. A importância de se destacar os conhecimentos prévios é valorizar a experiência do estudante de forma que ele possa se identificar com a leitura.

A escolha de ensinar formas verbais ocorre por sua importância para a compreensão textual. Afinal, poder exprimir ação e estado ajuda a identificar outros elementos da estrutura sintática como, por exemplo, o sujeito, pois ele geralmente precede o verbo. Isso também indica o tempo em que a ação que o texto descreve ocorre, situando-a temporalmente. As formas verbais selecionadas foram *simple present*, *simple past*, *simple future (will)*, *present continuous* e *modal verbs*, por serem os mais comuns e possuírem características fáceis de identificar.

Para aproveitar ainda mais os conhecimentos prévios dos estudantes, as próximas estratégias a serem trabalhadas são *skimming* e *scanning*. O *skimming* é uma leitura rápida do

texto, na qual o estudante deve observar o respectivo gênero textual, o título e o subtítulo, a primeira frase de cada parágrafo, as palavras cognatas e os elementos visuais, tais como negrito, itálico ou listas. Já o *scanning* é utilizado para localizar informações específicas no texto, sendo recomendado quando houver perguntas sobre o conteúdo específico.

Outra estratégia importante e que reconhece o valor dos conhecimentos prévios é a inferência contextual. A inferência é a capacidade de criar hipóteses de significado que podem ser rejeitadas ou confirmadas. É preciso explicar para o estudante que, quando ele desconhecer alguma palavra ou expressão presente no texto, ele não deve, num primeiro momento, ir ao dicionário; ele deve, isso sim, elaborar hipóteses de significado acerca dessas palavras, a partir de pistas contextuais. A inferência contextual também pode ser o “ler nas entrelinhas”. São importantes, para a inferência, o uso de todas as estratégias mencionadas até agora: o uso de conhecimentos prévios; o contexto semântico que se alcança com base no *skimming*; o contexto não linguístico que se alcança com base informações não-verbais; o conhecimento de gêneros, que dão pistas sobre a organização textual; e o contexto linguístico, que se alcança com base nas pistas sobre a categoria da palavra, seja ela um verbo, um adjetivo ou um advérbio.

As palavras-chave, que normalmente se repetem ao longo do texto, também são fundamentais para a sua compreensão. A partir delas, que costumam se materializar em substantivos (uma classe de palavras que contém significado), é possível descobrir o significado do texto e o seu tema principal, auxiliando na sua compreensão geral.

Ainda no âmbito das palavras-chave, foca-se nos grupos nominais, ou sintagmas nominais, grupos de palavras centrados em um substantivo. Quando o substantivo está acompanhado de palavras que lhe adicionam significado, entender de que forma tal palavra opera, seja ela modificador (adjetivo, advérbio ou substantivo agindo como adjetivo), seja ela determinante (artigos e pronomes, aumentando o significado desse substantivo principal), é uma forma de compreender o texto. Em inglês, os modificadores ou determinantes vêm antes do substantivo e, quando há preposição no grupo nominal, o substantivo antecede a preposição. Um grupo nominal não possui verbo. Entender como cada grupo nominal funciona pode ajudar os estudantes no decorrer da leitura, auxiliando-o a decodificar, mais facilmente, uma informação complexa.

A referência pronominal, por sua vez, é um recurso que interliga as sentenças de um texto. Quando alguém escreve este sujeito pode utilizar elementos de referência (pronome) para repetir algo que já foi dito anteriormente. Esses elementos de referência podem ser pronomes pessoais, pronomes possessivos, pronomes reflexivos, pronomes demonstrativos,

pronomes relativos e pronomes interrogativos. Se o estudante entende que um elemento de referência está tentando levá-lo de volta a alguma ideia mencionada anteriormente (antecedente), esse leitor consegue decifrar mais facilmente o texto.

A importância dos afixos é devido à compreensão da formação de uma palavra. Muitas vezes uma palavra base (radical) precisa do acréscimo de uma partícula, no seu começo (prefixo) ou no seu final (sufixo), para conseguir expressar uma ideia. Os afixos agem de forma a modificar ou expandir o significado da palavra base, podendo, nesse processo, mudar a classe gramatical dessa palavra. A partir do ensino de afixos é possível demonstrar, para o estudante, a formação lexical, habilitando-o com as ferramentas necessárias para deduzir o significado das mais variadas palavras. Se o estudante, por exemplo, sabe que o “*un-*”, acrescentado ao começo de uma palavra, adiciona-lhe um valor negativo, quando ele encontrar “*un-real*” poderá deduzir que a palavra cognata “*real*” está com um valor negativo, significando algo que não é real. Saber o significado que os afixos adicionam às palavras pode ajudar a lhes descobrir o significado.

No contexto do ESP, o domínio dessas estratégias assegura a autonomia no momento da leitura. Essas estratégias não vão necessariamente transformar o estudante em um falante fluente de língua inglesa de imediato, mas vão equipá-lo com o repertório planejado para o aprendizado de inglês contínuo, formando um leitor independente e desenvolvendo seu senso crítico.

O desenvolvimento do senso crítico será promovido por meio da leitura de textos de viés descolonizador, conduzindo os estudantes, a partir de textos autênticos e relevantes, à interpretação das músicas. Para embasar a seleção dos gêneros textuais a serem trabalhados, a próxima etapa dedica-se a fundamentar e justificar a escolha de tais textos.

Dos gêneros textuais

A centralidade da compreensão de gêneros textuais pode ser justificada por Marcuschi (2008). Segundo o autor, cada gênero textual tem um propósito bastante claro, que o determina e lhe dá uma esfera de circulação, além de lhe indicar uma forma e uma função específicas (p. 150). Entidades comunicativas que são, neles predominam aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos (p. 159), com toda comunicação, oral ou escrita, sendo feita a partir de gêneros textuais particulares, que se adequam / respondem a situação comunicativa da vez. Ao dominar um gênero textual, dominamos uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares (p. 154).

Os gêneros textuais são textos materializados em situações comunicativas recorrentes,

presentes em nossa vida diária, que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por certas composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos (p. 155). Não se pode tratar os gêneros textuais fora do contexto em que são empregados, já que cada gênero está muito relacionado à realidade social e às atividades humanas no âmbito das quais surge.

Cada um dos textos selecionados para a sequência didática foi pensado estrategicamente para aumentar o repertório histórico-cultural dos estudantes, de modo que, na última aula, eles estejam capacitados a interpretar as músicas de Riz Ahmed. Os gêneros trabalhados serão artigo de legislação, carta, conto, notícia e canção. À exceção do gênero “canção”, definido por Nelson Barros da Costa em “As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária” (2010), os demais gêneros textuais que a sequência didática explora figuram na obra de Sérgio Roberto Costa, intitulada *Dicionário de Gêneros Textuais* (2014).

Tabela 3 - Gêneros textuais utilizados na sequência didática

Gênero	Definição
Artigo - trecho de legislação	na linguagem jurídica, parte que forma divisão ou subdivisão (geralmente marcada por número) em uma constituição (v.), código (v.), regimento (v.), lei ou tratado (v.), etc. e tem relação de conjunto com a parte que precede ou com a que segue. (p. 41)
Canção	Numa primeira definição, digamos que a canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia). Enquanto objeto de uso (e de troca) de uma comunidade, naturalmente, essas balizas conceituais da canção são extremamente flexíveis. Amiúde, os padrões entonacionais, por exemplo, são colocados de lado em prol da letra e do ritmo, como é o caso do chamado rap. Neste subgênero, a fala cantada é substituída ou conjugada com uma fala rimada de acordo com certos padrões. (p. 35)
Carta	trata-se de uma mensagem (v.), manuscrita ou impressa, dirigida a uma pessoa ou a uma organização, para comunicar-se-lhe algo. Há vários tipos de elementos básicos indispensáveis, como local e data, saudação, corpo, despedida e assinatura, ou específicos, como cabeçalho ou timbre, numeração, endereço, além dos anteriores, na correspondência comercial ou oficial (v. Ofício). Quanto à interlocução, a carta vai ser mais ou menos formal, dependendo do tipo de correspondência: comercial ou familiar. Naquela, [carta comercial], ao contrário, como a interlocução geralmente se dá entre organizações, constitui um documento formal escrito cujo conteúdo gira em torno do mundo dos negócios: compra e venda de alguma coisa, promoção, cobrança, etc. O estilo do discurso se faz, então, num registro linguístico mais formal, a partir do próprio vocativo e das formas de tratamento no corpo da carta. (p. 63)
Conto	assim como a novela (v.) e o romance (v) são do tipo narrativo, assim também o conto literário o é. Em contraste com o romance, que geralmente é mais longo, o conto é mais curto (<i>short story</i> , no inglês), isto é, de configuração material narrativa pouco extensa, historicamente verificável. Essa característica de síntese traz outras: (i) número reduzido de personagens ou tipos; (ii) esquema temporal e ambiental econômico, muitas vezes, restrito; (iii) uma ou poucas ações, concentrando os eventos e não permitindo intrigas secundárias como no romance (v.) ou na novela (v.), e (iv) uma unidade de técnica e de tom (fracção dramática, sedutora, em que tempo, espaço e personagem se fundem, muitas vezes) que o romance não mantém. A limitação de extensão e síntese do conto tem a ver com suas origens socioculturais e circunstâncias pragmáticas. Ele tem origem nos casos/ causos (v.) populares (v. conto popular abaixo) que, com sua função lúdica e moralizante, tanto seduziam e seduzem o auditório presencial dos contadores de casos das comunidades. Associa-se ao desejo humano de compartilhar acontecimentos, sentimentos e ideias. Trata-se da atmosfera mágica do "Era uma vez ...", presente nas narrativas ou relatos que deram origem às

	<p>histórias de Mil e uma noites, por exemplo, a tantas fábulas (v.), a tantos contos de fadas (v.). Socioculturalmente, portanto, o conto literário tem sua origem na cultura oral, enquanto o romance é regido pela cultura da escrita/leitura (v. abaixo). (p. 87-88)</p>
Entrevista	<p>(...) uma matéria jornalística em que se busca a opinião do entrevistado sobre determinado assunto (Pesquisa de opinião). Trata-se de um discurso assimétrico em que os interlocutores têm papel diverso. O entrevistado tem o conhecimento do assunto/tema e o poder da palavra, que deve se limitar ao que é perguntado. O(s) entrevistador(es), por sua vez, organiza(m) um conjunto de perguntas e, geralmente, ouve(m) e registra(m) as respostas do entrevistado sem debatê-las ou discuti-las como é de praxe numa conversa/conversaçoão (v.) ou em certos tipos de debate (v.). Isto não significa que a entrevista seja um evento discursivo dialógico em que só o entrevistado tenha papel fundamental na construção do todo enunciativo e o(s) entrevistador(es) seja(m) mero(s) "perguntador(e)s". Na verdade, os interlocutores cons troem esse todo enunciativo em conjunto, geralmente oral, gravado em áudio e/ou vídeo, que depois pode aparecer publicado por escrito num jornal ou revista. (p. 116)</p>
Notícia	<p>relato (v.) ou narrativa (v.) de fatos, acontecimentos, informações, recentes ou atuais, do cotidiano, ocorridos na cidade, no campo, no país ou no mundo, os quais têm grande importância para a comunidade e o público leitor, ouvinte ou espectador. Esses fatos são, pois, veiculados em jornal, revista, rádio, televisão, internet...</p> <p>Um segundo aspecto da notícia é que ela raramente vem assinada, ou seja, o redator é desconhecido, mas há uma diretriz geral editorial a ser seguida, o discurso construído é autônomo. Quanto ao objeto, tem-se um discurso mais referencial, privilegiando-se o modo indicativo (geralmente o presente nas manchetes (v.) ou títulos (v.) e o perfectivo - perfeito ou futuro do presente - nos lides [v.]. Quanto ao objetivo, calcado num compromisso ético, a notícia visa informar os leitores o mais neutramente possível e com grande fidedignidade. Por isso o predomínio da 3ª pessoa, numa linguagem que tenta conciliar registros linguísticos formais e informais, seleção lexical própria, numa busca de comunicação eficiente e de grande aceitação social. Posições e aferições subjetivas devem ser evitadas para que o próprio leitor faça sua avaliação. Quanto a temáticas e conteúdos, a notícia é o relato (v.) de transformações (da ordem do fazer), de deslocamentos (da ordem do ir) e de enunciações observáveis no mundo (da ordem do dizer), de interesse do leitor. (p. 180)</p>

Fonte: Adaptado de: COSTA, Nelson Barros da. **AS LETRAS E A LETRA: O GÊNERO CANÇÃO NA MÍDIA LITERÁRIA**. In: Gêneros textuais e ensino. p. 35. DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CAPÍTULO 3 - A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O resultado dessa jornada, e culminância de tudo aquilo que me impactou durante a minha formação, se expressa na forma de uma sequência didática para seis aulas duplas em uma turma de ensino médio, composta de estudantes com pouco ou nenhum conhecimento em língua inglesa.

As aulas são pensadas como um caminho que vai expandir os conhecimentos dos estudantes em língua inglesa e, ao mesmo tempo, vai auxiliá-los para que, ao final da sequência didática, eles possuam repertório para analisar as músicas “*The Breakup (Shikwa)*” e “*Toba Tek Singh*” – primeira e segunda músicas do álbum de Riz Ahmed. Essa sequência foi planejada de forma a guiar os estudantes por um caminho histórico e cultural, que trata dos contextos referenciados nas músicas. A partir dessas aulas, os estudantes terão acesso aos conceitos que Ahmed movimenta e poderão, por meio deles, interpretar as músicas, mobilizando tanto os seus conhecimentos sobre a língua quanto os seus conhecimentos históricos e culturais.

O caminho

Na primeira aula e ao longo das próximas, vou introduzir o conceito de *Partition*, sem o qual os estudantes enfrentarão muita dificuldade para interpretar as músicas. Em “*The Breakup (Shikwa)*”, por exemplo, Riz Ahmed usa de metáfora que pode ser interpretada como a divisão – partição – da Índia pela Inglaterra em 1947, quando cria os seguintes versos: “*And then she went, took a knife out from the bed stand/ Carved a scar down my middle just to leave me stretched out*”²¹. A familiaridade com aspectos da história da Índia e do Paquistão, bem como com elementos da colonização britânica nesta parte do mundo é pré-requisito importante, se os estudantes vão alcançar uma compreensão satisfatória das duas músicas que a sequência didática centraliza.

Tabela 4 - Aula 1

Atividade	Objetivos	Ações da professora	Resultados esperados	Tempo
Introdução ao conceito de <i>Partition</i> e às primeiras estratégias de leitura: “cognatos”, “conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a habilidade de leitura e a compreensão de textos em inglês, por meio de textos representativos de diferentes gêneros textuais (artigo de legislação e notícia de jornal), com o auxílio das 	<ul style="list-style-type: none"> Explicar as estratégias de leitura foco da aula; Promover a discussão sobre os textos após a leitura; 	<ul style="list-style-type: none"> Apreensão, por parte dos estudantes, das estratégias apresentadas; Compreensão do evento da <i>Partition</i>; 	100 minutos

²¹ Então ela foi, pegou uma faca da mesa de cabeceira/ Me entalhou uma cicatriz no meio pra me deixar estirado.

prévio” e “informação não-verbal” e “ <i>simple past</i> ”	estratégias; <ul style="list-style-type: none"> ● Explicar “cognatos”, “conhecimento prévio” e “informação não-verbal”, enfatizando a sua importância para decifrar um texto; ● Exercitar a sua identificação por meio da leitura de trecho do texto <i>Indian Independence Act, 1947</i> (artigo de legislação) e da interpretação de mapas pré e pós <i>Partition</i>; ● Descrever o uso do <i>simple past</i> e praticá-lo, a partir da leitura do texto <i>partition of india: south asian history</i> [1947] (notícia), para que, ao final da aula, os estudantes sejam capazes de: <ul style="list-style-type: none"> - utilizar seus conhecimentos prévios para identificar aspectos como o gênero textual; - identificar palavras cognatas em um texto; - utilizar as informações não-verbais como ferramentas para a compreensão textual; - identificar as ocorrências do tempo verbal “<i>simple past</i>” no texto e as ações que ele performa; - compreender o evento histórico descrito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mediar e negociar a produção de significados; - Verificar se existe alguma lacuna de compreensão de estratégias ou de contexto histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação ativa dos estudantes durante a discussão. 	
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A aula um vai introduzir o tema da *Partition* da Índia e do Paquistão, que vai ser recorrente durante a sequência, com sua menção e resgate em outras aulas. Esse conteúdo é fundamental pois, na análise das músicas, os estudantes deverão compreender o que foi a *Partition* para que possam montar o paralelo com o *Brexit*.

Para isso, o primeiro texto a ser lido e discutido será um trecho do artigo de legislação *India Independence Act, 1947*, que trata da decisão do Parlamento Britânico de, antes de conceder independência à Índia, separar o país em dois Estados soberanos, criando assim o Paquistão. O segundo texto, *partition of india: south asian history* [1947], trata do movimento separatista que encabeçou a partição, da sua implementação e de algumas consequências que dela decorreram, como migrações em massa e mortes.

Complementarei essa contextualização com o auxílio de mapas que mostram o antes e

depois da Índia, com destaque para mapas que retratam as fronteiras atuais e mapas que mostram Bangladesh que, à época da divisão, foi denominado Paquistão Oriental, para que os estudantes possam refletir sobre a dimensão geográfica da mudança e como ela transcorreu.

Tabela 5 - Aula 2

Atividade	Objetivos	Ações da professora	Resultados esperado	Tempo
Leitura, interpretação e discussão do texto <i>Toba Tek Singh</i> Apresentação de novas estratégias de leitura: “skimming”, “scanning”, “referência pronominal” e o tempo verbal “simple present”	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a habilidade de leitura e a compreensão de textos em inglês, por meio de textos representativos de diferentes gêneros textuais (conto), com o auxílio das estratégias; • Apresentar as estratégias de “skimming” e “scanning” e “referência pronominal” e; • Introduzir o tempo verbal <i>simple present</i> para que, ao final da aula, os estudantes sejam capazes de: <ul style="list-style-type: none"> - detectar o contexto geral e o assunto que o texto <i>Toba Tek Singh</i> (conto) retrata; - identificar informações específicas no texto; - perceber a quem os elementos de referência estão se reportando, no âmbito do texto; - reconhecer os tempos verbais estudados até então, com foco no <i>simple present</i>; - compreender o contexto geral que o texto retrata e como tal contexto se relaciona com o conteúdo da aula anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar as estratégias de leitura foco da aula; - Promover a discussão sobre os textos após a leitura; - Mediar e negociar a produção de significados; - Verificar se existe alguma lacuna de compreensão de estratégias ou de contexto histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreensão, por parte dos estudantes, das estratégias novas e associação dessas com as estratégias antigas, no decorrer da leitura; - Compreensão do contexto que o conto retrata e da sua relação com os textos trabalhados na aula anterior; - Discussão engajada sobre os possíveis paralelos entre os textos. 	100 minutos

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A importância dessa aula é contextualizar elementos da história e cultura presentes no conto de Manto (*Toba Tek Singh*) e na faixa do álbum de Ahmed que lhe faz referência (também *Toba Tek Singh*). A leitura do conto homônimo auxiliará na posterior interpretação das músicas de Riz Ahmed: afinal, o que é o (a) *Toba Tek Singh* dos dois títulos? Na história, que se passa dentro do “Sanatório Lahore”, as pessoas que lá estão confinadas recebem a notícia da separação do país ao mesmo tempo em que descobrem que serão separados e entregues ao país respectivo a partir da fé que professam: os muçulmanos serão enviados para o Paquistão; e os Hindus e *Sikhs* serão enviados para a Índia. Mas ninguém sabe informar aos confinados onde o sanatório está localizado, e ninguém sabe dizer a Bishan Singh – interno

que se mostra importante ao longo da história – onde ficou sua terra natal, *Toba Tek Singh*, após a divisão. Ao final do conto, *Toba Tek Singh* passa a ser a denominação para um lugar de fronteira, *no man's land*²², uma espécie de trincheira onde a área central foi o local definido para a troca de prisioneiros. As estratégias apresentadas na segunda aula serão: *skimming*, *scanning*, referência pronominal e *simple present*.

O conto resgata o tema da partição introduzido na aula anterior e, por meio de uma metáfora, descreve as migrações forçadas. Esse conteúdo é importante pois os estudantes poderão observar que as conjunturas apresentadas nas aulas anteriores levaram Riz Ahmed a referenciar o conto *Toba Tek Singh* quando compõe a música homônima. No trecho que a inicia, Ahmed resgata a luta final de Bishan Singh no momento da troca de prisioneiros, e com o eu lírico se afirmando como *Toba Tek Singh* e dizendo que seu corpo é uma trincheira: *She wanna kick me out/ But I'm still locked in/ What's my fucking name?/ Toba Tek Singh*²³. e Complementa tal menção / comparação fazendo referência ao endurecimento da legislação contra imigrantes e à saída do Reino Unido da União Europeia (Brexit).

A turma será dividida em grupos para a leitura do conto. Cada grupo ficará com um trecho do texto. Após a leitura e a discussão em grupo, os estudantes deverão explicar a parte do texto com que ficaram para o resto da turma.

Tabela 6 - Aula 3

Atividade	Objetivos	Ações da professora	Resultados esperados	Tempo
Introdução ao tema das migrações para a Inglaterra no século XX e do subsequente endurecimento das legislações ocorrido no país por meio dos artigos de legislação Apresentação das estratégias de leitura: “palavras-chave”, “inferência contextual” e “simple future (will)”	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a leitura e a compreensão de textos em inglês, por meio de textos representativos de diferentes gêneros textuais (trechos de artigos de legislação e carta), com o auxílio das estratégias; Introduzir os conceitos de “palavras-chave” e “inferência contextual”, enfatizando a sua relevância na leitura e interpretação de um texto; Exercitar o seu uso com a leitura de trechos dos textos “<i>British Nationality Act, 1948</i>”, “<i>Commonwealth Immigrants Act 1962</i>”, “<i>Commonwealth Immigrants Act 1968</i>”, “<i>Race Relations Act 1968</i>”, “<i>Immigration Act</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Explicar as estratégias de leitura foco da aula; Promover a discussão sobre os textos após a leitura; Mediar e negociar a produção de significados; Verificar se existe alguma lacuna de compreensão de estratégias ou de contexto histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> Apreensão, por parte dos estudantes, das estratégias novas e associação dessas com as estratégias antigas, no decorrer da leitura; Compreensão da evolução da agressividade da Inglaterra contra os imigrantes a partir da comparação entre a carta e os vários trechos de legislação; Discussão engajada sobre questionamentos ou teorias que comecem a se formar. 	100 minutos

²² Terra de ninguém. O espaço entre as trincheiras. (tradução nossa).

²³ Ela quer me expulsar/ Mas eu ainda estou aqui/ Qual é o meu nome?/ Toba Tek Singh

	<p>1971”, “<i>British Nationality Act 1981</i>”, “<i>The Immigration Act 2014</i>” (artigo de legislação);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrever o uso do <i>simple future</i> e praticá-lo a partir da leitura do texto “<i>Clement Attlee on Windrush arrival</i>” (carta), para que, ao final da aula, os estudantes sejam capazes de: <ul style="list-style-type: none"> - encontrar as palavras-chave em um texto; - inferir o significado de palavras isoladas ou de sentenças a partir do contexto em que elas se encontram; - identificar corretamente o tempo verbal <i>simple future (will)</i>; - compreender o histórico de imigração e a evolução do escrutínio que recai sobre os imigrantes ao longo do tempo. 			
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Na terceira aula serão abordadas as questões migratórias durante o séc. XX no contexto do Reino Unido. Esse conteúdo é necessário para familiarizar os estudantes com as mudanças de legislação aprovadas ao longo do tempo, com vistas a dificultar a imigração e a vida de imigrantes. É importante introduzir esse aspecto para que os estudantes compreendam o que seria esse “*breakup*”²⁴ descrito por Ahmed nas músicas a serem analisadas. As ondas migratórias tiveram um crescimento vertiginoso após a Segunda Guerra Mundial e, para compreender esse contexto, que culminou no referendo de votação pela saída do Reino Unido da União Europeia – *Brexit*, vou me reportar a alguns textos, previamente selecionados. A leitura desses textos visa contextualizar os estudantes sobre o endurecimento da legislação contra imigrantes com o passar das décadas, até a ruptura final, que culmina na saída da União Europeia.

A turma será dividida em grupos e cada grupo ficará responsável por ler e compartilhar um dos textos. São eles: “*British Nationality Act, 1948*”, que garantia a todos os súditos de colônias britânicas o status de sujeitos britânicos, assim como se dava com os britânicos nascidos na Grã-Bretanha; “*Commonwealth Immigrants Act 1962*”, que revogou a nacionalidade britânica de pessoas não nascidas no Reino Unido; “*Commonwealth Immigrants Act 1968*”, que alterou alguns trechos do 1962 *Act* no que se referia à cidadania

²⁴ Término de relacionamento.

britânica e visava diminuir o “êxodo asiático”; “*Race Relations Act 1968*”, cujo objetivo era definir o que seria considerado discriminação e segregação bem como as medidas que seriam tomadas nesses casos; “*Immigration Act 1971*”, que tratava sobre o direito de entrar e ficar no Reino Unido; “*British Nationality Act 1981*”, que tratava sobre cidadania e nacionalidade britânica, estabelecendo *ius sanguinis*, ou seja, é britânico quem é filho de britânicos; “*The Immigration Act 2014*”, que transformava cada dono de imóvel em responsável por verificar se seus inquilinos eram ou não um imigrante legal, e lhes colocava sob risco de serem penalizados civilmente. Cada grupo deverá explicar, respeitando a cronologia, o que cada ato legislativo representou e que alterações ele implementou. Ao final das apresentações, será feita uma discussão sobre essa progressão.

A aula continuará com a explicação relativa ao *simple future* e com a leitura do texto “*Clement Attlee on Windrush arrival*”. Trata-se de carta disponível no site *The National Archives*, na qual o à época Primeiro Ministro da Inglaterra, Clement Richard Attlee, tratava sobre a abertura da Inglaterra para a entrada de cidadãos advindos de colônias e sobre o status de cidadão inglês que esses cidadãos possuíam. Nela, Attlee afirma ao parlamento jamaicano que súditos britânicos, independentemente de serem de origem britânica ou colonial, e independente de raça ou cor, devem ser admitidos livremente no Reino Unido, mas alerta que se essa política resultar em um fluxo muito grande de “indesejados” eles podem considerar modificar essa política. Essa carta é importante para destacar o contraste entre um Reino Unido anteriormente acolhedor e um outro que, em menos de um século, passa a ter políticas anti imigratórias rígidas.

Tabela 7 - Aula 4

Atividade	Objetivos	Ações da professora	Resultados esperados	Tempo
Introdução ao <i>Quit India Movement</i> e aos paralelos com o <i>Brexit</i> Apresentação de novas estratégias de leitura: “sintagmas nominais” e “ <i>present continuous</i> ”	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a leitura e a compreensão de textos em inglês, por meio de textos representativos de diferentes gêneros textuais (trechos de reportagens), com o auxílio das estratégias; <ul style="list-style-type: none"> Explicar “sintagmas nominais” e a sua importância para decifrar mensagens mais complexas em um texto e praticar o seu uso com trecho do texto <i>Quit India Movement</i> (notícia); Descrever o uso do <i>present continuous</i> e praticá-lo, a partir da leitura do texto “<i>Brexit</i>” (notícia), 	<ul style="list-style-type: none"> Explicar as estratégias de leitura foco da aula; Promover a discussão sobre os textos após a leitura; Mediar e negociar a produção de significados; Verificar se existe alguma lacuna de compreensão de estratégias ou de contexto histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> Apreensão, por parte dos estudantes, das estratégias novas e associação dessas com as estratégias antigas, no decorrer da leitura; Compreensão do movimento separatista, tanto na Índia quanto no Reino Unido; Discussão engajada sobre questionamentos ou teorias que comecem a se formar. 	100 minutos

	<p>que detalha a cronologia do movimento, para que, ao final da aula, os estudantes sejam capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - decifrar informações complexas em uma sentença, identificando corretamente a sua parte principal (substantivo) e os modificadores que com ela se relacionam; - identificar o tempo verbal <i>present continuous</i> no texto e as ações que ele performa; - compreender os eventos históricos e compará-los. 			
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Na quarta aula serão trabalhadas as questões relativas aos movimentos separatistas *Quit India Movement* e *Brexit* e os seus respectivos desdobramentos. Esses entendimentos são importantes pois, durante essa sequência, estarão sendo traçados paralelos entre os dois países. A esse respeito, necessário registrar que, antes de acontecer a *Partition*, retratada no conto e na música *Toba Tek Singh*, a Índia se viu às voltas com um movimento separatista que busca a independência do país, em moldes similares ao que o Reino Unido enfrenta por ocasião do *Brexit*.

Para isso, será introduzido o movimento separatista *Quit India Movement*, que atuou contra o *British Raj* durante os anos que antecederam a *Partition*. O texto aponta como esse movimento causou uma série de protestos em massa que culminaram na saída do Império Britânico da Índia e na subsequente partição do país. O texto também trata do contexto histórico que informa o movimento, detalhando os preparativos para os protestos, as represálias e tentativas de supressão e as repercussões que se seguiram.

Na segunda parte da aula será introduzido o *Brexit* a partir do texto de mesmo nome. Nele, o autor apresenta o movimento, explica como ele surgiu e cresceu explorando o sentimento anti imigração, e registra a sua culminância, com destaque para o resultado do referendo, que decidiu pela saída do Reino Unido da União Europeia.

Tabela 8 - Aula 5

Atividade	Objetivos	Ação da professora	Resultado esperado	Tempo
Introdução ao pós-Brexit e apresentação do cantor Riz Ahmed Apresentação de	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura e a compreensão de textos em inglês, por meio de textos representativos de diferentes gêneros textuais 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar as estratégias de leitura foco da aula; - Promover a discussão sobre 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão das estratégias e dos eventos apresentados; - Participação ativa dos estudantes 	100 minutos

<p>novas estratégias de leitura: “marcadores discursivos” e “<i>modal verbs</i>”</p>	<p>(trechos de reportagem e trecho de entrevista), com o auxílio das estratégias;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a estratégia de “marcadores discursivos”; e • Descrever os “<i>modal verbs</i>” e sua relevância na leitura e interpretação de um texto e exercitar o seu uso com a leitura de trechos dos textos “<i>Racism unleashed: True extent of the ‘explosion of blatant hate’ that followed Brexit result revealed</i>” de gênero “notícia” e “<i>Riz Ahmed in conversation: On the need to redefine Britishness, and 2020’s ‘revelations’</i>” (entrevista), para que, ao final da aula, os estudantes sejam capazes de: <ul style="list-style-type: none"> - identificar corretamente os marcadores discursivos e suas funções; - entender o funcionamento dos <i>modal verbs</i>; - compreender as consequências da saída do Reino Unido da União Europeia e os efeitos disso sobre Riz Ahmed e a criação do álbum. 	<p>os textos após a leitura;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mediar e negociar a produção de significados. - Verificar se existe alguma lacuna de compreensão de estratégias ou de contexto histórico. 	<p>durante a discussão.</p>	
--	---	---	-----------------------------	--

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O objetivo dessa aula é familiarizar os estudantes com as consequências sofridas por imigrantes e filhos de imigrantes no pós-Brexit e como isso escancara o racismo latente no Reino Unido. O primeiro texto, “*Racismo unleashed: True extent of the ‘explosion of blatant hate’ that followed Brexit result revealed*”, aponta terem ocorrido mais de 500 incidentes racistas no mês posterior ao referendo. O segundo texto, “*Riz Ahmed in conversation: On the need to redefine Britishness, and 2020’s ‘revelations’*”, é uma entrevista com o ator / compositor / cantor analisado na qual ele fala um pouco sobre o processo de criação do álbum e sobre o momento que estava vivendo quando o compôs, além de se manifestar sobre a pandemia. A leitura desses textos visa informar os estudantes sobre o contexto e os eventos que levaram ao álbum, foco da análise em parte na próxima aula.

Na primeira parte da aula a professora explicará o conteúdo de “marcadores

discursivos”. A seguir, entregará as entrevistas para os estudantes, para que eles pratiquem tal conteúdo. Na ocasião, os dividirá em grupos, atribuindo, a cada um deles, um texto / trecho / entrevista diferente, a ser lido, discutido e compartilhado com a turma. Na segunda parte da aula, a professora explicará os “*modal verbs*” e repetirá a sequência de ações, com a distribuição de outros textos aos estudantes que, mais uma vez, deverão lê-los, discuti-los e compartilhá-los.

Tabela 9 - Aula 6

Atividade	Objetivos	Ação da professora	Resultado esperado	Tempo
Introdução das últimas estratégias de leitura: “afixos” e “ <i>modal verbs</i> ” Análise das músicas <i>The Breakup</i> (Shikwa) e <i>Toba Tek Singh</i> , mobilizando todos os conhecimentos trabalhados até então	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura e a compreensão de textos em inglês, por meio de textos representativos de diferentes gêneros textuais (canção), com o auxílio das estratégias; • Introduzir o conceito de “afixos”; • Reforçar o uso dos “<i>modal verbs</i>” e praticá-los com os textos “<i>The Breakup (shikwa)</i>” e “<i>Toba Tek Singh</i>” (canção), para que, ao final da aula, os estudantes sejam capazes de: <ul style="list-style-type: none"> - inferir o significado de palavras a partir dos afixos que elas possuem; - identificar corretamente a função dos “<i>modal verbs</i>”; - analisar a música a partir do contexto exposto e dos conhecimentos adquiridos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar as estratégias de leitura foco da aula; - Promover a discussão sobre os textos após a leitura; - Mediar e negociar a produção de significados; - Verificar se existe alguma lacuna de compreensão de estratégias ou de contexto histórico para que possam ser reforçados futuramente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão, por parte dos estudantes, das estratégias e dos eventos apresentados; - Extrapolação, no âmbito da análise das músicas, a partir dos contextos apresentados; - Participação ativa dos estudantes durante a discussão. 	100 minutos

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

As atividades anteriores construíram a base para a análise a ser feita nesta aula. É esperado que os estudantes sejam capazes de, a partir dos textos trabalhados e com o auxílio das estratégias de leitura ensinadas, interpretar as músicas, estabelecendo paralelos com os eventos históricos e elaborando significados de metáforas.

Espera-se, por exemplo, que os estudantes observem que, quando o eu lírico da música “*The Breakup (Shikwa)*” se vale da palavra urdu *Shikwa* (reclamação), ele o faz com o propósito de denunciar e criticar as condições impostas aos imigrantes e filhos de imigrantes após o Brexit. Ele começa: “*Britain’s broken up with me*²⁵”. Brittany, essa antropomorfização da Inglaterra, terminou com ele, a personificação da Índia e do imigrante. Ahmed, por meio do eu lírico, traça uma cronologia do enlace Inglaterra – Índia desde a chegada dos

²⁵ Brittany terminou comigo

colonizadores para fazer comércio – o começo da relação – até o momento do término.

Já na música *Toba Tek Singh*, Ahmed faz uma clara alusão ao conto. Nela, o eu lírico diz que Brittany, quer mandá-lo embora, mas que ele está preso nesse lugar, denominado *Toba Tek Singh*, e não tem como dele sair ou para onde voltar. Ele continua, mencionando um símbolo da segregação recente, os vários muros que separam fronteiras levantados pelo mundo. Sobre isso, o eu lírico canta os versos “*Put 'em up, put 'em up/ She wanna put the walls up/ She wanna build a border*”²⁶, autorizando uma associação com o tal muro invisível, criado a partir de legislações que diminuíram continuamente os direitos dos imigrantes. Ele continua fazendo referências ao estado de vigilância em que vivem os imigrantes: “*Put 'em up, put 'em up/ She wanna call the feds up/ She wanna see me get fucked/ She wanna see me dead bruv*”²⁷. Ainda: faz referência a estar na terra de ninguém, como o personagem do conto: “*Brittany you take the piss/ Left me in no-man's land, Britannia's a bitch*”²⁸.

O eu lírico (uma versão de Ahmed?) continua explicando como tentou se ajustar ao que seria esperado dele – como tentou se encaixar no ideal de inglesidade – e como, apesar dos esforços, nada foi suficiente. Aponta, também, que criar os filhos dele e de Brittany influenciados pelo ódio pode gerar algo negativo no futuro. “*We can't separate, I'm part of you babe/ My protein made your DNA/ Allow our kids, they're raised on your hate/ Don't be shocked when they retaliate*”²⁹. E finaliza o verso com a referência mais interessante ao conto, focada no trecho em que Bishan crava os pés na hora da troca de internos e acaba morrendo – o momento em que Bishan se torna efetivamente *Toba Tek Singh*, em que o lugar entre os dois países, essa terra de ninguém, passa a ter o seu nome: “*Dashed from our place, abandoned our faiths/ Stranded, I'll make a stand in one place/ I'll dig my heels in, so what's my damn name?*”³⁰.

A sequência didática terá sido bem sucedida se, ao final dela os estudantes conseguirem, ao longo da análise da música, perceber as referências históricas e culturais nela presentes e compreendê-las corretamente.

²⁶ Levante-as, levante-as/ Ela quer subir as paredes/ Ela quer construir um muro (tradução nossa).

²⁷ Levante-as, levante-as/ Ela quer chamar os federais/ Ela quer ver eu me foder/ Ela quer me ver morto, cara (tradução nossa).

²⁸ Brittany você é a piada/ Me deixou na terra de ninguém, Britannia é uma vadia (*take the piss* aqui significa fazer chacota de alguém) (tradução nossa).

²⁹ Nós não podemos nos separar, eu sou uma parte de você bebê/ Minha proteína fez o seu DNA/ Permita nossos filhos, eles são criados no seu ódio/ Não se choque quando eles retaliarem (tradução nossa).

³⁰ Expulsos do nosso lugar, abandonamos nossa fé/ Encalhado. eu vou ficar em um lugar/ Eu vou cravar meus calcanhares, então qual é o meu maldito nome?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da língua inglesa enfrenta muitas dificuldades, dentre elas, a falta de conexão que os estudantes sentem entre a teoria e a prática. Por isso nosso interesse em focar em uma habilidade – leitura e interpretação de texto – cujo apelo relaciona-se à sua importância na e para a realização de provas, contexto que (presumivelmente) motiva os estudantes. Outro detalhe diz respeito às estratégias que o professor pode explorar. Aqui, preferiu-se associar algo mais próximo dos estudantes (música) a outros gêneros textuais que lhes são menos familiares (trechos de legislação).

A escolha dos textos das atividades visou, ainda, abordar aspectos que contribuem para a formação cidadã dos estudantes, com a variedade de gêneros textuais representados e a relevância de temáticas exploradas priorizando os aspectos históricos e culturais necessários à interpretação das músicas.

Afinal, o papel do professor pode – e deve – ser maior do que apenas o de um “passador” de conteúdo, assim como o dos estudantes pode e deve ser maior do que apenas o de meros “recebedores”. As atividades aqui propostas, presentes na sequência didática, são o resultado de uma pesquisa que tem como pretensão auxiliar no desenvolvimento da autonomia do estudante, para que ele possa ser um agente no seu processo de aprendizagem.

Para além disso, a dita sequência é uma tentativa de somar esforços com abordagens de viés descolonial, na medida em que adota textos (músicas) de autoria de sujeito não-branco, cidadão e residente de um país com histórico colonialista e cada vez mais hostil a pessoas que a ele se assemelham. Alguém que, conforme suas declarações e seu álbum atestam, assumiu para si o papel de criar uma nova inglesidade na qual ele – e outros ingleses igualmente “estranhos” – possam se apoiar.

O uso de textos significativos e as técnicas de leitura apresentadas pretendem, assim, equipar os estudantes não apenas com o repertório cultural, mas também com o conhecimento linguístico, para que eles sejam capazes de decifrar um texto em língua inglesa de forma a entender as suas nuances, em especial aquelas que não podem ser compreendidas imediatamente só com base na tradução literal do texto.

Em última análise, espera-se que a sequência didática proposta seja relevante para o aumento dos repertórios linguístico, cultural e literário dos estudantes na medida em que apresenta estratégias de leitura que devem auxiliar na leitura dos textos e foca em bibliografia que tem perspectiva de desconstrução / reconstrução de inglesidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. p. 491-493. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06 de Julho de 2025.

BROWN, H. Douglas; LEE, Heekyeong. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 4. ed. White Plains, NY: Pearson Education, 2015.

BURNET, Jon. **Racial violence and the Brexit state**. London: Institute of Race Relations, 2016. Disponível em: <<https://irr.org.uk/app/uploads/2016/11/Racial-violence-and-the-Brexit-state-final.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2025.

COSTA, Nelson Barros da. **As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária**. In: Gêneros textuais e ensino. p. 35-40.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em movimento do novo ensino médio**. Brasília, 2020.

FARRELL, Thomas S. C. **Planejamento de atividades de leitura para aulas de idiomas**. Porto Alegre: SBS, 2003. (Portfolio SBS, v. 6).

GUIMÓN, Pablo. Crimes xenófobos disparam após o ‘Brexit’. **El País**, Internacional, 17 out. 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/16/internacional/1476622126_278337.html>. Acesso em: 28 jul. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A Editora, 2003.

HATTENSTONE, Simon. Riz Ahmed: actor, rapper, ranter. **The Guardian**, Culture, Interview, 27 abr. 2013. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/culture/2013/apr/27/riz-ahmed-actor-rapper-ranter>>. Acesso em: 28 jul. 2025.

HYMAN, Isaac Samuel. ‘Nothing Great About Britain’ - Exploring the impact of popular music in shaping national identity. **Isaac Samuel Hyman / Medium**, 16 maio 2019. Disponível em: <<https://medium.com/@isaacsh/nothing-great-about-britain-exploring-the-impact-of-popular-music-in-shaping-national-identity-c82128cd9816>>. Acesso em: 28 jul. 2025.

KULIK, Rebecca M. **Quit India Movement**. Encyclopaedia Britannica, 04 out. 2025. Disponível em: <https://www.britannica.com/event/Quit-India-Movement>. Acesso em: 10 out. 2025..

LUSHER, Adam. Racism unleashed: True extent of the 'explosion of blatant hate' that followed Brexit result revealed. **The Independent**, UK Politics, 29 jul. 2016. Disponível em: <<https://www.independent.co.uk/news/uk/politics/brexit-racism-uk-postreferendum-racism-hate-crime-eu-referendum-racism-unleashed-poland-racist-abuse-true-scale-revealed-a7160786.html>>. Acesso em: 07 set. 2025.

MACRAE, Fiona. **Are the WELSH the truest Brits? English genomes share German and French DNA - while Romans and Vikings left no trace.** The Daily Mail. Março de 2015. Disponível em: <<https://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-3000998/Are-Welsh-truest-Brits-English-genomes-contain-German-French-DNA-Romans-left-no-trace.html>>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MANTO, Saadat Hasan. **Toba Tek Singh and Other Stories.** Tradução de Khalid Hasan. New Delhi: Penguin Books, 2011.

MEEK, James. Brexit and Myths of Englishness. **London Review of Books**, London, v. 40, n. 19, 11 out. 2018. Disponível em: <<https://www.lrb.co.uk/the-paper/v40/n19/james-meek/brexit-and-myths-of-englishness>>. Acesso em: 28 jul. 2025.

MUNHOZ, Rosângela. **Inglês Instrumental: Estratégias de Leitura.** 3. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

ORWELL, George. **Ensaio.** Lisboa: Edições 70, 2021.

POWELL, Sophia. Riz Ahmed in conversation: On the need to redefine Britishness, and 2020's "revelations". **Loud And Quiet Magazine**, Interview, Issue 144, dez. 2020. Disponível em: <<https://www.loudandquiet.com/interview/riz-ahmed-in-conversation-on-the-need-to-redefine-britishness-and-2020s-revelations/>>. Acesso em: 28 jul. 2025.

QUERO, Caio. 'Voltem para casa': relatos de xenofobia inundam redes sociais após votação do Brexit. **BBC Brasil**, Internacional, 28 jun. 2016. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-36625173>>. Acesso em: 28 ago. 2025.

REINO UNIDO. **British Nationality Act 1981.** De 30 de Outubro de 1981. Uma lei para fazer novas disposições sobre cidadania e nacionalidade e para alterar a Lei de Imigração de 1971 no que diz respeito ao direito de residência no Reino Unido. Disponível em: <<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/61>>. Acesso em: 20 jul. 2025.

REINO UNIDO. **Commonwealth Immigrants Act 1962.** De 01 de Julho de 1962. Uma lei para fazer disposições temporárias para controlar a imigração de cidadãos da Commonwealth para o Reino Unido. Disponível em: <<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1962/21/enacted>>. Acesso em: 01 de Agosto de 2025.

REINO UNIDO. **Commonwealth Immigrants Act 1968.** De 01 de Março de 1968. Uma lei para alterar as seções 1 e 2 da Lei de Imigrantes da Commonwealth de 1962 e o Anexo 1 dessa lei. Disponível em: <<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1968/9/contents/enacted>>. Acesso em: 03 Ago. 2025.

REINO UNIDO. **Immigration Act 1971**. De 28 de Outubro de 1971. Uma lei para alterar e substituir as atuais leis de imigração, para fazer certas alterações relacionadas na lei de cidadania e permitir que seja prestada ajuda àqueles que desejam regressar ao estrangeiro, e para fins a ela relacionados. Disponível em: <<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1971/77>>. Acesso em: 28 Jul. 2025.

REINO UNIDO. **Immigration Act 2014**. De 14 de Maio de 2014. Uma lei para fazer disposições sobre a lei de imigração. Disponível em: <<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/22>>. Acesso em 06 jul. 2025.

REINO UNIDO. **Indian Independence Act 1947**. De 14 de Maio de 2014. Uma lei para fazer disposições sobre a divisão da Índia em dois domínios independentes. Disponível em: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1947/30/pdfs/ukpga_19470030_en.pdf>. Acesso em 13 set. 2025.

REINO UNIDO. **Race Relations Act 1968**. De 25 de Outubro de 1968. Uma lei para fazer novas disposições com respeito à discriminação por motivos raciais e para fazer disposições com respeito às relações entre pessoas de diferentes origens raciais. Disponível em: <<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1968/71/enacted>>. Acesso em: 20 Jul. 2025.

REINO UNIDO. **Race Relations Act 1976**. De 22 de Novembro de 1976. Uma lei para fazer novas disposições com respeito à discriminação por motivos raciais. Disponível em: <<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1976/74/enacted>>. Acesso em: 25 Jul. 2025.

RENAN, Ernest. **What is a Nation? And Other Political Writings**. New York: Columbia University Press, [1882] 2018.

RIZ Ahmed - Channel4 Diversity Speech 2017 @ House of Commons. 2017. 23 min 25 s, color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=36bcxDVNr1s>>. Acesso em: 28 jul. 2025.

RUSHDIE, Salman. **Imaginary homelands: essays and criticism 1981-1991**. London: Granta Books / Penguin Books, 1991.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SOARES, António Goucha. **Brexit: o referendo de 2016**. *Relações Internacionais*, Lisboa, n. 61, p. 63–75, mar. 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.5/26484>. Acesso em: 20 maio 2025.

SOUZA, Adriana Grade Fiori; ABSY, Conceição A.; COSTA, Gisele Cilli da; MELLO, Leonilde Favoretto de. **Leitura em língua inglesa – uma abordagem instrumental**. 2. ed. São Paulo: Disal Editora, 2010.

TAYLOR, Derek J. **Who Do the English Think They Are?: From the Anglo-Saxons to Brexit**. Cheltenham: History Press, 2018.

THE Long Goodbye. [Compositor e intérprete]: Riz Ahmed. London: Mongrel Records, 2020. (27 min).

THE Long Goodbye. Direção: Aneil Karia. Fotografia: Stuart Bentley. London: WeTransfer; Somesuch Production, 2020. (13 min.), BSC, color.

THE National Archives. **Clement Attlee on Windrush arrival**. 5 Jul. 1948. Disponível em: <<https://www.nationalarchives.gov.uk/education/resources/commonwealth-migration-since-1945/clement-attlee-on-windrush-arrival/>>. Acesso em: 17 set. 2025.

THE National Archives. **Push factors for migration**. 15 jun. 1948. Disponível em: <<https://www.nationalarchives.gov.uk/education/resources/commonwealth-migration-since-1945/push-factors-for-migration/>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

WALLENFELDT, Jeff. **Brexit**. Encyclopaedia Britannica, 07 nov. 2025. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/Brexit>. Acesso em: 10 out. 2025.

WALKER, S. **Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil**. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. (Org.) Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 35-52.

WOLPERT, Stanley A. **British raj**. Encyclopaedia Britannica, 26 out. 2025. Disponível em: <https://www.britannica.com/event/British-raj>. Acesso em: 11 out. 2025.