



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
CURSO DE LETRAS – INGLÊS**

**JANAÍNA AGUIAR CAVALCANTE COSTA**

***IS IT AN AMERICAN DREAM? NARRATIVAS TEMATIZADAS DE VIDA SOBRE  
CRENÇAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO DOCENTE DE LI DE TRÊS  
ALUNAS EGRESSAS DO CURSO DE LETRAS/INGLÊS DA UFT***

**ARAGUAÍNA (TO)  
2019**

JANAÍNA AGUIAR CAVALCANTE COSTA

*IS IT AN AMERICAN DREAM?* NARRATIVAS TEMATIZADAS DE VIDA SOBRE  
CRENÇAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO DOCENTE DE LI DE TRÊS ALUNAS  
EGRESSAS DO CURSO DE LETRAS/INGLÊS DA UFT

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Letras/Inglês, da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus Araguaína, como pré-requisito para conclusão da disciplina de Trabalho de conclusão de Curso II.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Ma. Naiana Siqueira Galvão

ARAGUAÍNA (TO)  
2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- CS37i Costa, Janaina Aguiar Cavalcante .  
Is it an american dream?: Narrativas tematizadas de vida sobre crenças e representações sociais do docente de LI de três alunas egressas do curso de Letras/Inglês da UFT. / Janaina Aguiar Cavalcante Costa. – Araguaína, TO, 2019.  
53 f.  
Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Letras - Inglês, 2019.  
Orientadora : Naiana Siqueira Galvão

1. Identidade. 2. Representação. 3. Crença. 4. Língua Inglesa. I. Título

**CDD 420**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

JANAÍNA AGUIAR CAVALCANTE COSTA

*IS IT AN AMERICAN DREAM?* NARRATIVAS TEMATIZADAS DE VIDA SOBRE CRENÇAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO DOCENTE DE LI DE TRÊS ALUNAS EGRESSAS DO CURSO DE LETRAS/INGLÊS DA UFT

O Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus Araguaína, Curso de Letras/Inglês foi avaliado para a obtenção do título de graduado e aprovado em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Banca Examinadora:

\_\_\_\_\_  
Professora Mestre Naiana Siqueira Galvão (Orientadora)

\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Elisa Borges de Alcântara Alencar (Examinadora)

\_\_\_\_\_  
Professor Doutora Miliane Moreira CardosoVieira (Examinadora)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

Agradeço aos meus pais, que me incentivaram todos esses anos que eu estive na faculdade, que me ajudaram nos momentos mais difíceis.

Aos meus irmãos, que sempre foram uma das minhas maiores alegrias e que sonharam com essa conquista junto comigo.

Ao meu esposo, por toda paciência, amor e dedicação, obrigada por estar ao meu lado, sempre, de forma incessante.

À minha filha, que é a minha luz, minha alegria de todos os dias.

Aos meus amigos, pela compreensão das ausências.

À minha querida orientadora e amiga Naiana Siqueira Galvão, que durante esses últimos anos me orientou incansavelmente, para que eu pudesse concluir esse trabalho. Muito obrigada pelo companheirismo, dedicação, paciência e comprometimento.

Aos meus colegas de sala, vocês tornaram lindos aqueles dias mais pesados de angústia.

Agradeço a todas as professoras do curso de Letras/Inglês que compartilharam seus conhecimentos em sala de aula e acompanharam minha jornada, serei eternamente grata.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

*A melhor maneira encontrada pelo homem  
para se aperfeiçoar é aproximando-se de  
Deus. (Pitágoras)*

## RESUMO

Muitos acadêmicos, ao optarem pela licenciatura em Letras/Inglês, em algum momento da graduação ou depois dela são inclinados à ideia de que é preciso vivenciar uma experiência no exterior para que assim possam aprender a língua alvo. Dessa forma, há o imaginário de que o aprendizado da língua inglesa estaria condicionado ao convívio com nativos, principalmente nos Estados Unidos, que costuma ser o destino preferido daqueles que pretendem adquirir ou aperfeiçoar o conhecimento em língua inglesa. Sendo assim, este trabalho investiga como as crenças, representações sociais e o *American Dream* impulsionam na construção identitária do professor de LI, tendo como base as narrativas tematizadas de vida de três acadêmicas egressas do curso de Letras Inglês – CAMUAR residentes nos EUA. A pesquisa é qualitativa de cunho bibliográfico. Utilizamos a metodologia da História Oral de Paul Thompson (1992) para ter acesso a essas histórias. Como aporte teórico, movemos os conceitos de Josso (2007) sobre o momento charneira e Moscovici (2003) que trata das representações sociais do sujeito e suas formas de ancoragem e objetivação. Para abordar sobre as questões de crenças e ensino crítico de língua inglesa embasamos em Rajagopalan (2005) e Leite (2018). Diante das análises realizadas, um quadro de vocábulos foi esquematizado como a maneira de exemplificar que há o cultivo de determinados discursos envolvendo crenças e imaginários empregados no ambiente acadêmico – a universidade – e demais universos coletivos – grupos sociais – que juntos fortalecem o universo individual de cada sujeito e suas representações de Ser professor de língua inglesa, pois, esses indivíduos ancoram-se em reverberações discursivas (relatos de experiência no exterior e *American Dream, Au Pair Programs*), imagéticas (fotos, livros), cinematográficas (filmes, séries) e sensoriais (emotivas – *well-being*).

**Palavras-Chave:** Identidade. Representação. Crenças. Narrativas. Língua Inglesa.

## ABSTRACT

Many academics that choose to study “Letras/Inglês”, at some time before or after graduation, are inclined to the idea that they need to experience an experience abroad to learn English. In this way, there is the imaginary that the English learning would be conditioned to the conviviality with natives, mainly in the United States, that is usually the preferred destination of those who intend to acquire or to improve the knowledge in English language. Thus, this work investigates how the beliefs, social representations and the American Dream promote the English teachers’ identity construction based on the three graduated students’ life narratives. These graduate students studied “Letras/Inglês” (at Federal University of Tocantins, Araguaína Campus, in Brazil) and they are living in the USA. This research is qualitative and bibliographical. We used Paul Thompson's Oral History methodology (1992) to access these narratives. As a theoretical contribution, we move the concepts of Josso (2007) about the hinge moment and Moscovici (2003) that deals with the social representations of the subject and their forms of anchoring and objectification. To treat about beliefs and critical English-language teaching, we rely on Rajagopalan (2005) and Leite (2018). In view of the analysis carried out, a table of words was sketched to exemplify the cultivation of certain discourses involving beliefs and imaginaries employed in the academic environment – the university – and other collective universes – social groups – that together strengthen the individual universe of each subject and his / her representations of Being an English teacher, therefore, these individuals anchor themselves in discursive reverberations (reports of experience abroad and American Dream, Au Pair programs), images (pictures, books), cinematographic (films, series) and sensory (well-being).

**Keywords:** Identity. Representation. Beliefs. Narratives. English Language.



## **LISTA DE SIGLAS**

APLITINS: Associação dos Professores de Língua Inglesa do Tocantins.

CAMUAR: Câmpus Araguaína.

EUA: Estados Unidos da América.

FACILA: Faculdade de Letras e Ciências de Araguaína.

GEPLITO: Grupo de Pesquisas dos Professores de Língua Inglesa do Tocantins.

H1: Habilitação 1.

H2: Habilitação 2.

LI: Língua Inglesa.

LP : Língua Portuguesa.

PDF: Portable Document Format (Formato Portátil de Documento).

PPC: Projeto Pedagógico de Curso.

UNITINS: Universidade do Tocantins.

UFT: Universidade Federal do Tocantins.

TRS: Teoria da Representação Social

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1 BREVES PALAVRAS: O CURSO DE LETRAS EM ARAGUAÍNA - TOCANTINS</b>	<b>13</b>
<b>1.1 FACILA e UNITINS: uma porta que se abre</b> .....	<b>13</b>
<b>1.2 Entre horas e disciplinas: UFT e o curso Letras – Inglês no CAMUAR</b> .....	<b>20</b>
<b>2 PENSANDO A PESQUISA: UM OLHAR METODOLÓGICO EM TORNO DO CORPUS</b> .....	<b>22</b>
<b>2.1 Considerações sobre História Oral e Representação Social.</b> .....	<b>22</b>
<b>2.2 Perfil das colaboradoras</b> .....	<b>24</b>
<b>2.3 Procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados</b> .....	<b>26</b>
<b>3 UM TRAJETO PELO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL E O RESSOAR DO AMERICAN DREAM</b> .....	<b>28</b>
<b>4 IS THIS AN AMERICAN DREAM: REPRESENTAÇÕES E CRENÇAS IDENTITÁRIAS DO PROFESSOR NAS NARRATIVAS TEMATIZADAS DE VIDA DE ALUNAS EGRESSAS DO CURSO DE LETRAS/INGLÊS</b> .....	<b>31</b>
<b>4.1 “Eu sempre tive vontade de morar nos Estados Unidos”</b> .....	<b>32</b>
<b>4.2 “ Eu só vim para aprender a língua”</b> .....	<b>33</b>
<b>4.3 “ Eu não quero voltar a morar no Brasil”</b> .....	<b>36</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>42</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>43</b>

## INTRODUÇÃO

O curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Universitário de Araguaína (CAMUAR), oferece aos alunos (nos quatro primeiros períodos) disciplinas de núcleo comum, que precisam ser cursadas por todos os acadêmicos até a escolha de uma habilitação específica, seja Letras/Português ou Letras/Inglês. Em relação a essa divisão das habilitações, foi pensando na formação profissional do graduando que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Letras desse Câmpus, passou por uma reforma, possibilitando que o aluno opte a partir do 5º período entre a Habilitação 1 (H1) – Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas ou a Habilitação 2 (H2) – Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas. Alguns alunos escolhem a H2 na intenção de adquirir uma língua adicional, crendo na possibilidade de entrarem no mercado de trabalho com ‘mais facilidade’ diante da carência desse perfil de profissional.

Os acadêmicos do curso de Letras/Inglês, durante a graduação e a escolha por esta habilitação, são abordados por discursos de pessoas que questionam sobre as chances de viajarem pelo exterior e conhecerem países falantes de Língua Inglesa (LI). Edward Said (1995) discute como os Estados Unidos da América (EUA) construíram a identidade de um país imperialista por meio do crescimento capitalista após a segunda guerra mundial. Nesta perspectiva, há discursos do exibicionismo gerado por essas ‘imagens’ vendidas como o país da oportunidade, da ascensão econômica e que se estende para outras nações ‘em desenvolvimento’ – emergentes – criando, entre os não norte-americanos e não europeus ocidentais (no contexto da pesquisa, os brasileiros), a expectativa de que é possível ascender socialmente, economicamente e linguisticamente. Neste último, adquirindo uma segunda língua por meio de uma imersão que potencializa ganhos no idioma, aproximando-se de uma versão do nativo falante do inglês.

Alguns acadêmicos, do retro mencionado curso, constroem essa ideia de ascender linguisticamente na LI, tornando-se de fato fluentes a partir dessa concepção de viver na terra dos *Yankees*<sup>1</sup>. Neste viés, pensamos sobre cargas de influências que o *American Dream* exerce também na academia e problematizamos com a seguinte pergunta: Por que há alunos/as do curso de Letras/Inglês da UFT (CAMUAR), que após finalizarem a graduação e atuando profissionalmente na área alvo, persistem na crença de que não se aprende inglês ‘de verdade’

---

1 Segundo o Dicionário Michaelis, *Yankee* – ou ianque, na forma aportuguesada – faz referência ao que é relativo aos Estados Unidos da América, ou aos seus habitantes. Fonte <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=QwwBZ>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

na universidade, não se tornam fluentes e por isso buscam sanar essa carência vivendo nos EUA?

Seguindo esse foco, a pesquisa tem como objetivo geral investigar, através das narrativas tematizadas de vida, como as representações sociais, as crenças e o *American Dream* impulsionam a construção identitária do professor de LI, tendo como base as narrativas de vida de três acadêmicas egressas do curso de Letras/Inglês – CAMUAR – residentes nos EUA. Salientamos que é pertinente essa discussão acerca da temática, pois há uma espécie de supervalorização do professor que residiu em países falantes de língua inglesa e que isso o coloca em lugar de destaque e privilégio comparado àquele que não teve essa experiência. Vale lembrar que a sociedade ainda representa o sujeito fluente como aquele que morou ‘x’ anos no exterior e que somente este é capaz de explanar com acuidade assuntos como cultura, costumes dos países de língua inglesa.

Quanto à elaboração do trabalho, um roteiro de perguntas abertas, conforme é proposto pela metodologia da História Oral de Paul Thompson (1992), foi esquematizado contendo pontos que as instigaram a narrarem suas trajetórias acadêmicas. As entrevistas foram realizadas por meio do programa Skype<sup>2</sup>, com data e horário estabelecidos pelas colaboradoras. Antes da realização do procedimento de coleta, apresentamos o termo de consentimento livre e esclarecido contendo o objetivo da pesquisa, os encaminhamentos metodológicos e a lei que ampara o uso e resguardo de depoimentos de pessoas. Além disso, no trato das análises, foram adotados nomes de flores em língua inglesa, mantendo assim seus nomes resguardados. As colaboradoras assinaram os termos, e a posse desse material de coleta – as entrevistas orais e suas transcrições – estão com a pesquisadora arquivados em mp3 e em PDF.

Sendo assim, a pesquisa é qualitativa e se encaixa na definição de Chizzotti (2014), que afirma que esse tipo de investigação dialoga com informações a respeito da construção da identidade do sujeito entrevistado, seus conflitos pessoais e a maneira como se sente no local que reside.

A motivação para a presente pesquisa surgiu após a leitura do romance intitulado *Great Gatsby*, do autor americano Scott Fitzgerald. A referida obra é uma crítica ao *American Dream*. Além disso, serviram de incentivo para este trabalho as aulas críticas de Literatura e

---

2 “Programa disponível em vários idiomas, que permite a comunicação grátis de voz e vídeo, via internet, entre seus usuários de todo o mundo.” Fonte: Dicionário Michaelis online, <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=skype>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

de LI, que não tratavam apenas da língua, mas de todo panorama que a cerca, como questões sociais, políticas e econômicas.

Este trabalho é composto por quatro capítulos: no primeiro, traçamos a trajetória do curso de Letras da UFT de Araguaína, abordando os aspectos de formação dessa licenciatura e suas alterações ao longo de sua trajetória (da FACILA à UFT) com ênfase nas disciplinas de LI e correlacionadas. O segundo é referente aos encaminhamentos metodológicos e à descrição das coletas e organização dos dados. O terceiro trata sobre as características do ensino de LI no Brasil, e o último corresponde à triangulação dos dados, teoria e análises das narrativas tematizadas das alunas egressas.

## **1 BREVES PALAVRAS: O CURSO DE LETRAS EM ARAGUAÍNA - TOCANTINS**

Para que possamos compreender os processos de formação identitária dos professores de língua inglesa do CAMUAR, faz-se necessário percorrer, de maneira breve, a historiografia do curso de Letras desde a Facila até a UFT. E mediante as diversas mudanças que a universidade precisou trilhar, o PPC além de refletir sobre essas alterações, também é responsável na sua constituição legal por propor uma graduação que esteja voltada para competência em ambas as habilitações e a melhoria crítica e reflexiva desse futuro profissional.

Portanto, neste capítulo, percorremos a construção da UFT e do curso de Letras, somando as dificuldades e a necessidade que havia na cidade de Araguaína em capacitar professores para o ensino superior na década de 80. Em 1984, época em que o estado do Tocantins ainda fazia parte do estado do Goiás, a cidade de Araguaína sofria com as precárias infraestruturas de instituições de ensino e formação de professores. Como é pontuado pelo professor João Leite Neto (2008 apud GALVÃO 2016, p.20), em entrevista à pesquisadora Norma Lúcia da Silva, é possível observar que não estava nos planos do Governador do estado do Goiás, Íris Rezende Machado, eleito em 1982, criar uma rede de ensino superior na cidade de Araguaína, como é relatado pelo professor na entrevista supracitada: “ao invés de você me levar para o seu governo, crie uma faculdade, uma formação de professores em Araguaína. Ele falou assim: ‘Criar universidade, o negócio é complicado’...” (LEITE NETO, 2008 apud GALVÃO, 2016, p.20).

Porém, diante de um pedido de urgência feito pelo Professor João Leite Neto, que explicava a situação de carência do ensino superior da cidade; o governador, junto à Secretaria da Educação, decretou a criação de uma faculdade de formação de professores. Por meio da Faculdade de Ciências e Letras de Araguaína (FACILA) e atendendo aos mínimos critérios que o ministério da educação exigia, a quarta maior cidade do estado deu início a uma grande luta por direitos educacionais que acolhessem à comunidade local e cidades circunvizinhas. A seguir, tratamos de dois estágios de institucionalização do referido curso entre FACILA – UNITINS e discussões de suas respectivas ementas na Letras.

### **1.1 FACILA e UNITINS: uma porta que se abre**

Em 1984, Íris Rezende Machado, utilizando de seu poder legal juntamente com a Secretaria da Educação, implantou (amparado pelo Decreto número 2.413, de 02 de outubro

de 1984) uma instituição chamada FACILA, que funcionava em um local emprestado pela própria secretaria da educação do estado; sendo doado legalmente mais tarde, o prédio localiza-se até hoje na Rua Humberto de Campos, número 508, Bairro São João. Logo após, no início do ano de 1985, exatamente no dia 21 de fevereiro, o Conselho Estadual de Educação de Goiás autorizou o seu funcionamento; seis meses depois, o presidente da república, José Sarney, autorizou o funcionamento da instituição, não só com o curso de Licenciatura em Letras, mas também os cursos de História, Geografia e Licenciatura curta em Ciências. Em destaque, podemos citar que desde sempre o curso de Letras tinha autorização para formar professores de língua portuguesa e língua inglesa. José Francisco da Silva Concesso foi professor, administrador e diretor nos primeiros anos da implantação da faculdade e a Professora Valéria Sueli Cintra Silva atuava coordenando, em especial, o curso de Letras.

Segundo Concesso (2005), a criação dessa Universidade partiu da grande necessidade de ter uma instituição habilitada para o ensino superior na cidade, para tanto, a FACILA surgiu “como de para quedas”, sem estrutura e sem planejamento. Trabalhando somente com o mínimo que o Ministério da Educação exigia para o funcionamento legal. Dia 04 de Fevereiro de 1985, a FACILA realizou o primeiro vestibular, aprovando 60 alunos para o curso de Letras, divididos nos turnos matutino e noturno. A matriz curricular exigia uma relação de disciplinas obrigatórias. O curso tinha duração de quatro anos, se cumpridas as disciplinas da grade curricular (Anexo 1), e sete anos no máximo para o cumprimento das mesmas nos casos de imprevistos ocorridos durante a formação. (ARAGUAÍNA, 2009).

A FACILA tinha como objetivo suprir a carência de formação dos professores da educação básica. Naquela época, boa parte dos professores de ensino fundamental e médio tinha cursado apenas o magistério. Mudanças ocorreram e transformaram a FACILA em UNITINS, e mais tarde em UFT. Cada uma dessas transformações foi decisiva para que o curso de Letras também se modificasse e fosse aperfeiçoado ao longo do tempo.

Observamos, na organização curricular do curso de Letras da FACILA, uma divisão em séries (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup>) e cada uma com duração de um ano. As disciplinas voltadas para a língua inglesa eram as seguintes: Língua inglesa I, II, III, IV (contendo 120 horas por série ou ano, ou seja, 60 horas por semestre), Literatura Inglesa e Norte Americana I (60 horas por série, ou 30 horas por semestre), Literatura Inglesa e Norte Americana II (120 horas por série, ou 60 horas por semestre) e Prática de Ensino em Inglês (60 horas por série, ou 30 horas por semestre). O objetivo do curso era formar professores com dupla licenciatura para a educação básica. A organização curricular era bastante simples e constituída por disciplinas básicas,

talvez isso fosse consequência da carência de profissionais para ministrar essas disciplinas específicas. Posteriormente, a grade curricular foi alterada, mas sua estrutura básica foi mantida.

Nessa época, devido ao fato do surgimento do curso ser algo recente e urgente, não havia nenhum projeto voltado para o aperfeiçoamento da formação da comunidade acadêmica ou dos professores já em exercício. Felizmente, esses projetos surgiram mais tarde, como veremos nas próximas seções.

O currículo do curso de Letras da FACILA era constituído por uma dupla habilitação. O acadêmico, ao fim do curso, possuía licenciatura em língua portuguesa e em língua inglesa. Essa estrutura de curso foi mantida pela UNITINS. Após a federalização da instituição, surge a UFT e o curso teve uma fase de dupla licenciatura e que cerca de 8 anos depois foi dividido em duas habilitações (Letras/Português e Letras/Inglês). Segundo Galvão (2016):

A FACILA foi autorizada a funcionar como instituição de ensino superior em 1985. Nesse mesmo ano, o curso de letras iniciou suas atividades. Em 1990, com a criação do estado do Tocantins, a FACILA passa a integrar a UNITINS, uma nova proposta de universidade para o recém-criado estado, cuja federalização resultou na criação da UFT. (GALVÃO, 2016, p. 25).

Em 1988, com a criação do estado do Tocantins, o governo toma para si a responsabilidade de reestruturar uma universidade nesse novo momento histórico do Estado. Um ano depois, surge a UNITINS no intuito de valorizar o ensino no território tocantinense e trazer melhorias e avanços para o quadro de professores. Neste dado momento, a FACILA transfere seus recursos para a UNITINS, que tem como sede a cidade de Miracema do Norte, escolhida como provisória capital do estado, expandindo seus campi nas cidades de: Palmas, Porto Nacional, Arraias, Tocantinópolis, Gurupi, Paraíso e Araguaína. Com essas mudanças, os professores e os colaboradores antes contratados pela FACILA, ainda no governo do estado de Goiás, puderam permanecer na nova instituição, amparados pelos seus direitos e consequentemente foram incorporados como servidores públicos do Estado do Tocantins.

É possível observar que esses processos nos levam a refletir a preocupação que cerceava a comunidade para ampliar suas formas de ensino público. Havia certo interesse na melhoria do ensino dos futuros profissionais da educação, que antes contavam apenas com formação tecnicista e que, havendo faculdades, essa realidade de carência de formação, aos poucos seria amenizada.

A UNITINS manteve, durante algum tempo, algumas características curriculares da FACILA, sobretudo a divisão em séries e não em semestres, conforme explana Galvão (2016, p. 32) “Dadas as duas matrizes curriculares, percebemos que as disciplinas pedagógicas



mantiveram suas respectivas horas e quantidades por séries. Ainda não dividido em períodos, o curso manteve as características da FACILA. ” No Anexo 2 podemos observar um histórico escolar com as disciplinas cursadas na UNITINS nessa época, a organização curricular era a mesma do currículo da FACILA, mostrado no Anexo 1. O curso mantinha a licenciatura em Português, Inglês e suas Literaturas e as disciplinas de língua inglesa continuavam as mesmas da faculdade pioneira.

Porém, passados alguns anos, algumas alterações ocorreram. Segundo o PPC do curso de Letras da UFT (2009),

Em 1997, durante a vigência da UNITINS, o curso de Letras foi reestruturado, implicando em modificações amplas e em vários setores do curso. A partir de então, o curso passou a ter um Projeto Pedagógico de Curso e ser regido por esse documento. Implantado em 1998, visava a uma integração, de forma planejada, do ensino, da pesquisa e da extensão. (ARAGUAÍNA, 2009, p. 15).

Essas mudanças foram resultados de vários estudos, discussões e consultas a profissionais e a alunos da instituição. A intenção era elaborar uma proposta que atendesse à clientela tocantinense e que se incorporasse às atividades da universidade não somente ao ensino, mas também a pesquisa e a extensão. O PPC (ARAGUAÍNA, 2009, p. 16) cita as seguintes modificações:

- 1 – Regime de matrícula seriado semestral, mas o aluno não poderia matricular-se por disciplina, exceto em caso de reprovação. A matrícula normalmente era efetivada em blocos de disciplinas do semestre;
- 2 – Duração de quatro anos, ou oito semestres, como prazo mínimo; sete anos, ou quatorze semestres, como prazo máximo;
- 3 – O número de vagas foi aumentado: de 60 vagas para 80 vagas, cuja distribuição era 30 vagas por turno (matutino e noturno), passando a 40 vagas por turno;
- 4 – Incluíram-se atividades acadêmicas complementares (50 horas), disciplinas obrigatórias (2730 horas), optativas (90 horas), e trabalho de conclusão de curso;
- 5 – A carga horária total do curso passou a ter 2.930 horas, com 100 dias letivos, 5 dias por semana e 20 horas semanais;
- 6 – Planejamento integrado do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, visando à melhoria dos cursos, à modernização de currículos e métodos, à eficiência administrativa e à eficácia da ação Universitária;
- 7 – As atividades acadêmicas de pesquisa e extensão passaram a ser planejadas e institucionalizadas;
- 8 – As disciplinas de Prática de Ensino de Inglês e de Português foram divididas em atividades voltadas para o Ensino Fundamental e Médio e, acrescida do Estágio Supervisionado de Português e de Inglês, totalizando uma carga horária de 240 horas. (ARAGUAÍNA, 2009, p. 16).

Pensando nas propostas acima, observamos a preocupação que a universidade prestava na preparação dos profissionais licenciados, que estivessem dispostos a crescer na carreira, atuar com pesquisas, aprimorar seus conhecimentos, e que fossem voltados para os interesses sociais, políticos e econômicos locais.

Ainda durante o período em que a UNITINS funcionava como instituição de ensino superior, começaram os trabalhos para a organização de uma associação de professores de língua inglesa, que buscava apoiar e aperfeiçoar o trabalho dos professores da educação básica na área de língua inglesa.

A Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Tocantins (APLITINS) teve sua fundação oficial em 2003 e nasceu por meio de um projeto da Secretaria do Estado do Tocantins em parceria com o Conselho Britânico. O projeto tinha como objetivo aperfeiçoar a formação docente dos professores do estado através de um curso chamado Tocantins English Project. É uma associação sem fins lucrativos que visa contribuir com a formação continuada dos professores tocantinenses de LI, promovendo encontros com palestras, oficinas, rodas de conversa, interação entre os associados e proporcionando, também, um espaço para "tratar de questões que vão desde a dinamização da aprendizagem da língua inglesa até questões políticas de interesse da classe" (ALENCAR, 2010, p.113). Segundo Alencar (2010):

A Associação conta com o apoio da Secretaria da Educação do Estado do Tocantins (SEDUC) - que considera os seminários parte da formação continuada dos professores, liberando-os para os eventos, patrocinando palestrantes e locomoção da diretoria de Palmas. [...] A APLITINS tem como missão unir, informar e instruir a classe de profissionais do ensino de língua inglesa, contribuindo e colaborando para a formação pessoal e profissional, visando o compromisso com uma educação de qualidade. (ALENCAR, 2010, p. 113).

A APLITINS nasce da compreensão de que é preciso instruir o profissional além da graduação. O processo de aprendizagem não se encerra com o fim do curso, pelo contrário, ele precisa ser continuamente alimentado e desenvolvido por meio de interações com pares semelhantes. É nesse sentido que a APLITINS age, de acordo com Alencar (2010):

A associação pode se constituir como um elemento importante para dar continuidade à formação dos professores e ajudá-los a desenvolver uma consciência profissional que possibilitaria a busca das competências necessárias para um professor de línguas contemporâneo, pois a universidade sem os terceiros agentes não dá conta da formação que deve ser contínua. (ALENCAR, 2010, p. 21)

Dessa forma, a APLITINS representa uma força motriz para o ensino de língua inglesa, tanto na universidade quanto na educação básica. Assim, ela complementa os processos de ensino, pesquisa e extensão oferecidos pela universidade e atua como um agente de formação contínua, unindo a comunidade de acadêmicos e de profissionais da área de língua inglesa. Por outro lado, nota-se, até mesmo por meio da APLITINS, o prestígio aos nativos da língua inglesa, visto que são colocados em lugar de destaque e a cargo da organização do projeto; inclusive a logomarca da associação foi feita com as cores da bandeira americana.

No ano de 2000, depois que o estado do Tocantins estava constitucionalmente legalizado, o Presidente Fernando Henrique Cardoso, através da lei de número 10.032, criou a Universidade Federal do Tocantins (UFT), que resultou em prejuízo à UNITINS, segundo depoimento do professor José Francisco da Silva Concesso (ARAGUAÍNA, 2009, p.16), “foi um ganho efetivado, em cima de perdas”.

Por meio da UFT, o curso de Letras passou por modificações e se reordenou. A dupla licenciatura foi mantida através da matriz curricular de 2001 (Anexo 3), até surgir uma nova matriz em 2009 (Anexo 4) que separava o curso em duas licenciaturas: Letras/Inglês e Letras/Português.

O curso de “Letras Inglês/Português e Respectivas Literaturas” na grade de 2001 representa certos avanços no tocante ao ensino e aprendizagem de língua inglesa. Ao compararmos a grade desse curso aos currículos anteriores da FACILA e da UNITINS, é possível notar que algumas disciplinas de língua inglesa foram acrescentadas.

As disciplinas de LI da grade em questão (Letras/Português e Inglês-2001) são: Língua Inglesa I e II (60h); Fonética e Fonologia da Língua Inglesa (60h); Leitura e Produção de Texto Oral e Escrito na Língua Inglesa I, II, III, IV, V e VI; Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I, II, III e IV; Literatura Inglesa I, II e Literatura Americana. Nessa matriz, há novas disciplinas incluídas, além de haver um destaque para as literaturas de língua inglesa. Abaixo há um quadro comparativo com as disciplinas ofertadas pelo curso de Letras/Inglês em cada fase das instituições em questão:

FACILA	UNITINS	UFT (grade de 2001)
Língua Inglesa I, II, III e IV	Língua Inglesa I, II, III e IV.	Língua Inglesa I e II.
Literatura Inglesa e Norte Americana I, II.	Literatura Inglesa e Norte Americana I, II.	Fonética e Fonologia da Língua Inglesa.
Prática de Ensino em Inglês.	Prática de Ensino em Inglês.	Leitura e Produção de Texto Oral e Escrito na Língua Inglesa I, II, III, IV, V e VI.
		Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I, II, III e IV.
		Literatura Inglesa I, II
		Literatura Americana.

**Quadro 1** – comparativos de disciplinas de LI na FACILA, UNITINS e UFT. Fonte: Elaborado pela própria autora.

Com a matriz de 2009 e a separação do curso de Letras em duas licenciaturas, houve uma abertura para rever disciplinas na área de LI e conseqüentemente para melhoria da formação acadêmica nessa habilitação. As disciplinas nessa nova fase são: Língua Inglesa I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII; Fonética e Fonologia da Língua Inglesa; Morfossintaxe da Língua Inglesa; Estágio Supervisionado: Língua Inglesa e Literatura I, II, III e IV; Prosa em

Literatura Inglesa; Prosa em Literatura Americana; Poesia em Literatura Inglesa; Poesia em Literatura Americana; Drama em Literatura Inglesa; Drama em Literatura Americana. A seguir, o quadro mostra as disciplinas da área de LI ofertadas pelas matrizes de 2001 e 2009:

Letras/Inglês (2001)	Letras/Inglês (2009)
Língua Inglesa I e II	Língua Inglesa I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII
Fonética e Fonologia da Língua Inglesa	Fonética e Fonologia da Língua Inglesa
Leitura e Produção de Texto Oral e Escrito na Língua Inglesa I, II, III, IV, V e VI	Morfossintaxe da Língua Inglesa
Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I, II, III e IV.	Estágio Supervisionado: Língua Inglesa e Literatura I, II, III e IV
Literatura Inglesa I e II.	Prosa em Literatura Inglesa
Literatura Americana	Prosa em Literatura Americana
	Poesia em Literatura Inglesa
	Poesia em Literatura Americana
	Drama em Literatura Inglesa
	Drama em Literatura Americana

**Quadro 2** – Disciplinas de Letras/Língua Inglesa (UFT) nas grades de 2001 e 2009. Fonte: Elaborado pela própria autora.

Atualmente, há um novo projeto de modificação de matriz curricular, a nova matriz (Anexo 5), caso seja aprovada, ampliará o quadro de disciplinas de LI, sobretudo na área de literatura. Além de todas essas alterações e avanços nas matrizes curriculares, não se pode deixar de citar os avanços na formação continuada dos professores de LI da região. Após o surgimento da APLITINS, no âmbito da UFT, um grupo de estudos atualmente proporciona crescimento e aperfeiçoamento profissional para os professores de língua inglesa do Tocantins da rede pública e privada e da zona rural.

O GEPLITO nasceu por meio da pesquisa de doutorado de Alencar (2017), inicialmente era um curso de formação continuada chamado "*Thinking beyond the classroom*". O curso iniciou em 2015 e era destinado para professoras de LI de escolas públicas. Segundo Alencar (2017),

Os encontros no curso mostraram a possibilidade de manter um grupo contínuo de estudos, mesmo após o término da pesquisa. Assim, o curso evoluiu para o grupo de estudos de professores de língua inglesa do Tocantins (GEPLITO). O intuito seria refletir, com os professores, sobre ensino de inglês e, talvez, provocar desconstruções ou ressignificações em tal ensino, sempre para estabelecer práticas pedagógicas mais significativas. (ALENCAR, 2017, p. 13).

Dessa forma, o grupo deixou de ser um evento de formação temporária, para se tornar um grupo de trabalhos contínuos, estimulando atualizações de conhecimentos específicos e de reflexões para aperfeiçoar as práticas de ensino de LI.

Atualmente, embora ainda haja aspectos de empreendimento curricular no ensino de LI no Tocantins, é preciso também reconhecer os esforços em prol de bem feitorias nas matrizes curriculares do curso de Letras da região e nos projetos voltados para os professores

de língua inglesa do Tocantins. Tudo isso é fruto de trabalhos conjuntos que envolvem os responsáveis pelas instituições de ensino, professores e acadêmicos.

## **1.2 Entre horas e disciplinas: UFT e o curso Letras – Inglês no CAMUAR**

Segundo o PPC (2009) do curso de Letras, a UFT, desde a sua criação, vem enfrentando problemas com o quadro de docentes efetivos, resultando em inúmeros processos de contratações temporárias que, ainda assim, não são capazes de atingir a necessidade do Câmpus. O documento aponta sobre as responsabilidades dos professores em oferecer ensino de qualidade para os alunos, além do que está cotado na proposta curricular, e o dever de executar trabalhos que envolvam pesquisas relacionadas com o contexto local dos correlacionados: alunos, professores e comunidade.

A matriz curricular do curso de Letras é repensada ano após ano, na intenção de promover melhorias na licenciatura, almejando a construção de um currículo que contemple ainda mais disciplinas que estimulem as competências na LI. Na primeira oferta do curso, em 1989 era calculada uma carga horária de 2.880 horas, sendo 240 horas destinadas para o estágio supervisionado em Português e Inglês. Após revisões, a carga horária passou para 2930 horas em 1998; logo em seguida, passou à carga horária de 3240 horas em 2001, sempre oferecendo dupla habilitação em LI e LP. Em 2009 e em 2017 essa carga horária passou por outras modificações

Todas as alterações, segundo o PPC (2009), encontram-se de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse processo de estágio supervisionado, há uma exigência maior acerca da pedagogia a ser aplicada em sala de aula, recorrente da função que a universidade exerce sobre formar profissionais que estejam seguros e aptos para atuarem em seu campo profissional.

Sendo assim, o curso de Letras oferece um ensino voltado para as duas habilitações da língua, sendo LP e LI, segundo o PPC (2009):

Partindo do pressuposto de que a universidade pública brasileira deve se comprometer com a superação de um modelo de educação excludente, o qual atende aos interesses e ansiedades de uma classe econômica socialmente privilegiada, concebemos um curso de Letras compreendendo as Habilitações de Língua Portuguesa e respectivas Literaturas e de Língua Inglesa e respectivas Literaturas, buscando atender às problemáticas dos grupos minoritários e da inclusão. (PPC/ARAGUAÏNA, 2009 p. 18).

Esse conceito reflete sobre a forma de atuação da universidade na sala de aula. Mostrando como o olhar crítico acerca dos problemas comuns relacionados à língua assumem posições de luta contra a exclusão social. O ensino universitário público busca fomentar ao

aluno oportunidades de ser um sujeito autocrítico, questionar seu papel na sociedade e avaliar as formas de aprimoramento na carreira docente.

No entanto, a procura pela conscientização social e política acerca do ensino de LI é uma característica que vem sendo implantada no perfil do graduando de Letras do CAMUAR. Na elaboração das últimas ementas do curso, essa característica tem se intensificado, aspirando ao repensar dos conteúdos programáticos, associando bibliografias e buscando desenvolver a didática pedagógica na conscientização sobre a importância de se tornar um profissional de LI ativo e crítico.

É importante lembrar que não só as alterações na grade curricular e na carga horária são suficientes. O perfil do professor de LI precisa estar de acordo com a realidade local. A maior parte do público da UFT, que busca por licenciaturas, é formada por pessoas de níveis socioeconômicos menos elevados. Os alunos que resolvem cursar Letras, geralmente buscam por uma formação gratuita e têm a expectativa de obter uma profissão e conseqüentemente melhores condições de vida. Sendo assim, a maioria não frequentou escolas de idiomas e conhece pouco ou nada da LI, como é o caso das participantes desta pesquisa; uma delas (Daisy) diz que seu desejo seria cursar odontologia, porém não possuía recursos. Cabe, portanto, à universidade e aos professores da graduação em LI, entender o perfil do acadêmico de Letras e propor uma formação crítica que considere o contexto social desses acadêmicos.

Dessa forma, o profissional formado em Letras/Inglês no CAMUAR não é um mero reprodutor de conteúdo, mas objetiva a formação de cidadão crítico inserido e engajado na luta por melhorias na educação. Vale ressaltar que a APLITINS e o GEPLITO têm contribuído para este propósito, uma vez que proporcionam a união dos profissionais da área, a promoção de diálogos entre docentes e a conscientização da necessidade de engajamento em causas de interesse dessa classe.

Essas discussões e análises documentais acerca da consolidação do CAMUAR e do curso de Letras são importantes para que possamos estabelecer uma ligação entre o perfil de formação das colaboradoras da pesquisa e o processo histórico local do curso de Letras. Essas transformações ocorridas no curso acarretaram melhorias, e isso influencia na construção identitária das participantes desta pesquisa, bem como em suas crenças e representações na profissão.

## 2 PENSANDO A PESQUISA: UM OLHAR METODOLÓGICO EM TORNO DO CORPUS

O planejamento do trabalho é pautado numa investigação social, que move interpretação de fatos subjetivos narrados pelas colaboradoras, três alunas egressas do curso de Letras/Inglês, em suas histórias de vida. Para Chizzotti (2014), a pesquisa qualitativa é a união de pré-conceitos humanos a respeito de si próprio no âmbito social.

Uma das características da abordagem qualitativa é que os dados podem ser compostos por meio de entrevistas, dentre outros instrumentos, como, por exemplo, questionários abertos. As entrevistas foram planejadas de modo aberto, ou seja, o pesquisador apenas traça um roteiro, uma espécie de guia, para dialogar com as participantes de forma mais tranquila e harmoniosa. Para Bogdan (1982 apud TRIVINUS, 1987, p. 128-130) há cinco pontos de partida para delinear a pesquisa qualitativa:

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. (BOGDAN, 1982 apud TRIVINUS, 1987, p. 128-130).

Analisando os pontos descritos pelo autor acima, há certos cuidados a serem tomados pelo pesquisador em não influenciar ou direcionar situações que impulsionem a obtenção dos resultados. Sendo assim, o pesquisador ético tem o dever de construir seus dados de maneira saudável, com o olhar imparcial, esquematizando as categorias e o processo metodológico adequado para o desenvolvimento do *corpus*.

### 2.1 Considerações sobre História Oral e Representação Social.

O marco inicial da pesquisa desencadeou-se com a aplicação do método de coleta, a história oral, para ter acesso às narrativas tematizadas de vida das alunas egressas do curso de Letras/Inglês. Conforme aborda Paul Thompson (1992, p. 21 - 22), a história oral é um método utilizado para que possamos registrar acontecimentos que “marcam um momento importante para a época, possibilitando que em outro momento possa ser utilizado para esclarecer ao indivíduo de que forma ocorreram as mudanças relacionadas aos seus estilos de vida e suas concepções”.

Conforme Antônio Chizzotti (2014), as narrativas de vida servem para retornar ao ponto em que o sujeito começa a observar a sua importância na sociedade até a sua atuação, notando sua individualidade construída cotidianamente.

Retomamos que o objetivo geral é investigar como as representações sociais, as crenças e o *American Dream* influenciam a construção identitária das três participantes desta pesquisa (que atualmente residem nos EUA), tendo como base as narrativas tematizadas sobre a vida acadêmica de cada uma. Sendo assim, o trabalho será pautado numa perspectiva qualitativa, tendo como método a história oral de Paul Thompson (1992), por meio desta será possível o acesso às narrativas tematizadas de vida das participantes. As categorias de análise são embasadas na Teoria da Representação Social (TRS) de Serge Moscovici (2003) e nos estudos críticos de Leite (2018) para que possam ser extraídas crenças que cerceiam os discursos dessas colaboradoras e que assim constroem suas representações de professores de LI.

A TRS possibilita explicação e descrição dos fenômenos sociais, pois analisa comportamentos e concepções comuns a um determinado grupo ou comunidade. A representação social parte de um repertório de conhecimentos, experiências e sistema de valores que surgem em determinado meio social, resultante da interação entre os indivíduos. Essas representações são comuns a uma comunidade em determinado contexto e vão se renovando conforme as mudanças ocorrem no tocante aos saberes, experiências e valores da comunidade. Segundo Moscovici (2003, p. 79),

A teoria das representações sociais, por outro lado, toma, como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade. (MOSCOVICI, 2003, p.79).

Se por um lado as representações sociais são construídas coletivamente, por outro lado, as crenças conferem um caráter mais individual àquilo que os indivíduos constroem como suas convicções. O conceito de crença é um conceito utilizado por diversas áreas do conhecimento, e faz menção à maneira como se formam opiniões e convicções. De acordo com Barcelos (2004, p. 132) “as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.” Apesar de cada indivíduo possuir suas crenças pessoais, não se pode afirmar que elas são de todo individuais, pois são formadas por meio de interação social. Os estudos críticos de Leite (2018) apontam que as crenças e as representações sociais determinam a forma como a sociedade atual enxerga o ensino de LI. Segundo a autora,

A representação social da língua inglesa como produto pode se basear na comodificação da língua e da educação em geral, que, devido ao sistema capitalista, figura em uma grande produtora de lucros a seus prestadores de serviço. Uma vez



que se torna produto, a língua toma moldes de algo que pode ser completamente absorvido de modo rápido, que figura no ideal de felicidade moderno: satisfação imediata e total dos desejos. (LEITE, 2018, p. 133).

As concepções acerca de quem nós somos são construídas ao longo do tempo, e para cada momento há uma nova identidade, essas transformações acontecem por meio de discursos sociais que nos cercam e influenciam nas nossas decisões. A partir disso, percebemos que as crenças podem nos redirecionar, mudando nossa forma de pensar e opinar. Conforme é apontado por Rajagopalan (2005, p 69), a crença é “uma das maneiras pelas quais as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre pessoas, entre povos, entre as culturas”. Para Norton (1997), a nossa identidade é transposta de um lado para o outro e carregadas de concepções que reintegram a nossa função social em cada espaço que ocupamos.

A seguir, o perfil das colaboradoras é apresentado, evidenciando a cronologia de algumas situações, tais como: formação acadêmica, exercício na profissão e deslocamento para o exterior.

## 2.2 Perfil das colaboradoras

Com base no objetivo da pesquisa, a categoria que elegeu a escolha dessas colaboradoras partiu da necessidade de evidenciar aspectos comuns entre elas, a saber: a) formação profissional no curso de Letras/Inglês – CAMUAR; b) a demanda de alunas licenciadas e atuantes profissionalmente que decidem viver em solo norte americano.

Como mostra o quadro a seguir, os eixos organizadores englobam as categorias particulares das colaboradoras. Neste mapeamento, estabelecemos informações que compreendem a imersão no campo acadêmico, a conclusão do curso, a competência profissional e a mudança para América do Norte. O deslocamento dessas alunas aconteceu por meio de um intercâmbio que as levou a serem *Au Pairs*<sup>3</sup> nos EUA. Esse programa oferece a

---

<sup>3</sup> *Au Pairs* são pessoas, geralmente jovens mulheres, que viajam a um país diferente para ajudar uma família a cuidar das crianças. Em troca, recebem moradia, comida e um pouco de dinheiro. A palavra *Au Pair* significa “pareado” ou “igual a” e é uma referência ao tratamento que se espera ser dado a essas pessoas, que seriam consideradas como membros da família para as quais elas trabalham. O objetivo desse tipo de troca seria permitir que os/as *Au Pairs* aprendam uma língua diferente e tenham contato com outra cultura. Fonte: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-42159681>>. Acessado em: 15 jun 2019.

No caso das participantes desta pesquisa, os programas de *Au Pair* que as levaram aos EUA, foram os seguintes: A participante denominada “Rose” foi aos EUA pelo programa *Cultural Care Au Pair*, que pode ser acessado no seguinte endereço: <<https://www.culturalcare.com.br/>>. As demais participantes (“Daisy” e “Tulip”) foram pelo programa *Student Travel Bureau (STB)*, ligado à *Au Pair Care* nos EUA. O site do programa, na versão brasileira, pode ser acessado pelo seguinte endereço: <<https://www.stb.com.br/>>. Na versão americana, o site é: <<https://www.aupaircare.com/>>.

oportunidade de residir em casas de famílias americanas, de receber remuneração semanalmente e uma ajuda de custo no valor de 500 dólares pela família para fazer qualquer curso de interesse da *Au Pair* (babá), quando estiver organizada e ambientada com a família contratante. Segue o quadro informativo das *Au Pairs* intercambistas.

Colaboradoras / Idade	Ano da conclusão da graduação em Letras/Inglês, UFT – Araguaína.	Período de exercício como professoras de LI em Araguaína.	Local de atuação profissional em Araguaína.	Cidade e estado que residem atualmente	Tempo de residência nos Estados Unidos
Daisy/ 27 anos	2016	2 anos	Instituição privada Ensino fundamental I	Brooklyn, Distrito de Nova York	1 ano e 8 meses
Rose/30 anos	2015	2 anos	Colégio Adventista, Colégio Unipositivo, Wizard.	Frederick, Maryland	3 anos e 4 meses
Tulip/27 anos	2016	4anos	Colégio Adventista	Bethesda, Maryland	2 anos e 2 meses

**Quadro 03:** Descrição e informações cronológicas e locais das colaboradoras da pesquisa. Fonte: Informações geradas durante a pesquisa e produzidas pela pesquisadora.

Para a utilização desses dados, bem como dos excertos das narrativas tematizadas, um termo de consentimento livre e esclarecido foi elaborado e enviado para cada uma das colaboradoras, contendo explanação dos objetivos, dos métodos de coletas, além da normativa que ampara legalmente o pesquisador sob a ética do uso das narrativas orais.

As colaboradoras da pesquisa utilizam nomes de flores em inglês no intuito de terem seus nomes preservados. É importante mencionar que há traços em comum entre as participantes. Quase lineares e homogêneas são suas narrativas. Elas revelam similaridade quanto ao quesito e às motivações de viverem no exterior, o que pode ser resultado de constructos de crenças e de representações que subjetivamente movimentam suas construções identitárias de professoras de LI.

Para colher essas narrativas, a pesquisadora seguiu um roteiro com perguntas abertas. Utilizamos este método advindo da História Oral como mecanismo para compreender as razões que levaram estas três ex-alunas a buscarem uma experiência fora do Brasil. Para tanto, a História Oral não trata os sujeitos como condicionados a perguntas fechadas ou objetivas, porque o entrevistado é, por natureza, subjetivo e nisto cabe apenas ao entrevistador estabelecer pontos concernentes à proposta da entrevista, deixando o participante o mais confortável possível. (THOMPSON, 1935).

Bragança (2012) fala sobre a importância das experiências vividas e contadas através da narrativa de vida, formando um campo vasto de informação e funcionando como um jogo

de “quebra cabeças”, no qual o pesquisador desenvolve um papel significativo de organizar as ideias e tentar compreender de que forma a identidade do indivíduo se constrói. Esta pesquisa ganha forma por meio dos relatos dessas três alunas egressas que farão uma retrospectiva a respeito das concepções adquiridas antes e após entrarem no curso de Letras/Inglês CAMUAR.

Bragança (2012, p. 101) diz que “a memória apresenta-se, assim, como riqueza que precisa de ‘testamento’ e nós somos convocados a assumir essa herança, escrevendo o testamento, transmitindo-o.” Sobre os conceitos relacionados às subjetividades do indivíduo, Moscovici (2003) ressalta que essa construção subjetiva não se dá por meio de um processo isolado, e sim através da interação social presente no universo coletivo, valorizando inúmeras categorias, dentre elas, o lugar e a existência do outro.

Portanto, por intermédio das narrativas tematizadas de vida, um quadro de categorias de palavras dotadas de sentidos será composto, baseando-nos em análises discursivas a respeito dos elementos que essas alunas graduadas em Letras/Inglês elegem para si e que ancoradas nestes elementos constroem suas crenças e representações de ser professor de LI.

### **2.3 Procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados**

As entrevistas foram realizadas durante o mês de abril de 2019, no período noturno, nas próprias dependências da pesquisadora. Cada entrevista, em média, durou cerca de 50 minutos. As entrevistas fluíram de maneira tranquila, pois as colaboradoras escolheram seu melhor dia e horário, mostrando-se solícitas no desenvolvimento da pesquisa.

Devido à distância entre Brasil – EUA, foi preciso utilizar o recurso midiático SKYPE. A escolha por esse aplicativo para intermediar as comunicações foi feita por questões de segurança e funcionalidade prática. Esse aplicativo conta com uma tecnologia que mantém uma conexão estável durante o uso, dependendo apenas de uma boa conexão de internet.

Sendo assim, foram realizadas chamadas de vídeo partindo da entrevistadora para as entrevistadas em dias e horários personalizados. Durante a chamada de vídeo, foi utilizado um computador, o roteiro de perguntas abertas e um aparelho de smartphone que fez a gravação de voz. Essas mídias estão salvas na modalidade de MP3 no e-mail pessoal da pesquisadora e em forma de cópia em CD-ROM, contendo também as transcrições das entrevistas.

No próximo capítulo, trataremos de alguns aspectos históricos que descrevem como a LI se tornou uma referência globalizada, partindo das questões capitalistas que influenciam muitas pessoas a buscarem seus anseios, poderes aquisitivos e até a fluência linguística. E

logo em seguida, faremos a análise das narrativas tematizadas das alunas egressas do curso de Letras/Inglês – CAMUAR, dialogando com as teorias da representação social e do ensino crítico.

### **3 UM TRAJETO PELO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL E O RESSOAR DO AMERICAN DREAM**

Depois da Revolução Industrial na Inglaterra no século XVIII, a relação de poder dos ingleses sobre o Brasil aumentou, considerando que a Inglaterra estabelecia relações de comércio no território brasileiro. Logo após a revolução, intitulou-se como um país de prestígio, por ter vencido esse ciclo com poucos prejuízos, conjecturando vantagens financeiras e expectativas progressistas.

O poder econômico inglês movimentava o mercado e, de certa forma, trazia benefícios como emprego e serviços para os brasileiros. A partir dessa perspectiva, os brasileiros que se envolviam no serviço das agências inglesas foram obrigados a aprenderem essa língua estrangeira. Leite (2018) explana, sob essa ótica, que o idioma passa a ser visto não apenas como uma cultura admirável, mas como algo que possibilitaria ao sujeito falante a entrada no ramo de atividades que exigem o uso dessa língua.

Tempos depois, quando a inserção da LI estava a um nível avançado, o príncipe da época, D. João VI, criou uma escola onde se ofereceria o ensino de idiomas, apontando que as línguas francesa e inglesa “...entre as vivas, têm mais distinto lugar, e são de muita utilidade ao Estado, para aumento e prosperidade da instrução pública.” (CHAVES, 2004, p. 5).

Após a Segunda Guerra Mundial, houve o grande *boom* econômico americano e além das altas no mercado de investimento, paralelamente, a imigração (legal e ilegal) passou a compor a pauta de segurança no planejamento governamental. Voltando os olhos para o lado oposto da América do Norte, no Brasil, os brasileiros associavam a necessidade de melhoria financeira, desejo de ascensão, ligada à aprendizagem da língua inglesa, tornando-se vítimas de uma nova nação colonizadora.

Partindo dessa breve discussão histórica, podemos observar como o inglês no Brasil veio ganhando espaços de dominação na sociedade quando apoiamos em discursos do senso comum que emanam do imaginário social, partindo de grupos sociais que acreditam na ideia de que o sujeito que fala o idioma ‘inglês perfeito’ está numa posição social de prestígio e encontra-se num patamar elevado se residiu ou viveu em solo estrangeiro. De acordo com Leite (2018), esse cenário demonstra de que forma começou a supervalorização do que ‘vem de fora, bem como o desejo de mostrar-se para o próximo a capacidade de dominar algo que não é seu, mas que, no entanto, assegura seu lugar no mundo moderno competitivo.

A América do Norte exerce poder cultural influenciador sobre as vantagens do consumismo e da ascensão social, o que é reforçado, principalmente, através da mídia. O indivíduo visualiza e crê nessas influências construindo para si o pensamento de que falando a

língua inglesa e consumindo marcas americanas (*apple, timberland, Vitoria's Secret etc*) passarão a integrar e a demonstrar para o outro uma sobreposição de *status*.

Casimiro (2005) explana que o mercado norte-americano também movimenta a liberdade e a prosperidade por meio da mídia, cinema, músicas e teatros. O exibicionismo acomete pessoas que cultuam os elementos derivados dessa cultura, creem que os possuindo interligam-se à parcela privilegiada de uma nação em potencial crescimento mundial.

Em conformidade com os parágrafos anteriores, conjecturamos que o sujeito, sabendo o idioma inglês, poderá elevar-se socialmente e, quanto mais frequente for o contato com a cultura, mais chance terá de progredir e alcançar seus ideais. Essa concepção compreende de que forma essas identidades se constroem internamente através de discursos históricos, e como essas crenças ganham forças capazes de mobilizar pessoas a saírem de sua terra-mãe para viverem em solo estrangeiro. Seria isto, uma forma de retomar e fazer ressoar o *american dream*? James Truslow Adams (1931) faz uma breve apresentação da imagem que o mundo tem sobre o *American Dream*.

O sonho Americano é aquele sonho de uma terra na qual a vida deve ser mais rica e plena para todos, como oportunidades para cada um, de acordo com suas capacidades e feitos. É um sonho de difícil interpretação adequada para as classes altas europeias e muitos de nós mesmos perdemos a confiança nele. Não é apenas um sonho de carros motorizados e salários altos, mas um sonho de ordem social na qual cada homem e cada mulher pode ser apto a obter o mais pleno posto do qual é inerentemente capaz a ser reconhecido pelos demais pelo que são, independentemente das circunstâncias fortuitas de nascimento ou posição. (Texto publicado no New York Times em 1 de jan. 1933).

Esse é um retrato sobre o que circulava entre as nações, fazendo com que as pessoas abandonassem tudo em busca de uma terra prometida, a nova Canãa. Sentimos ainda esses reflexos através de vários meios – midiáticos, livros, revistas – que vendem para as pessoas a representação de uma frutífera realidade a ser atingida por cada um que ali depositar seus empenhos e esforços.

Silva (2011, p. 155) nos esclarece que, “ na contemporaneidade, os Estados Unidos puderam construir em torno de si, principalmente por razões de natureza capitalista, uma falsa alegoria de paraíso, apresentando-se para o resto do mundo como a nova utopia terreal”, o que fomenta no sujeito a vontade de buscar o que essa ‘terra abençoada que jorrar leite e mel’ pode oferecer, como foi há séculos atrás instituída nação por puritanos ingleses.

O ser humano é composto por diversos desejos. Busca satisfação, conforto, anseia por plena felicidade. Essa procura pela completitude faz com que os indivíduos criem para si um ideal de bem-estar daquilo que aspiram alcançar. O ato de sonhar e idealizar algo materializa o sentimento e prova ao outro a sua competência, seja de aprender e ser fluente no inglês

(próximo ao do nativo) possuir objetos de marcas americanas, frequentar lugares e viajar pelo país – E.U.A. Cada elemento citado anteriormente converge para a construção de crenças que estimulam a autoconfiança do indivíduo em seguir e alcançar suas aspirações. No caso das participantes desta pesquisa, elas visualizam uma realidade de conforto e algumas facilidades, e isso as estimula a irem e a permanecerem na América do Norte. A formação dessas crenças pode ser vista nos seguintes trechos das narrativas:

*Daisy*: “(...) tudo é mais prático, tudo é mais fácil de conseguir, de comprar, de consumir. É mais seguro aqui do que no Brasil. Então é... eu prefiro estar aqui. Eu não me arrependo de ter vindo.”

*Tulip*: “Tem muita coisa boa, têm muitas facilidades, você consegue comprar coisas de qualidade por preços não tão caros.”

*Rose*: “Quando eu fui mesmo para NY, na cidade mesmo, eu falei: gente isso aqui é um sonho mesmo, como é que pode? Eu estou aqui no lugar dos filmes que eu sempre assisti na vida, é uma sensação muito inexplicável.”

Essa prosperidade propagada fez com que muitas pessoas arriscassem suas vidas para experimentar os frutos produzidos por esse paraíso. Contudo, podemos acompanhar inúmeras histórias de pessoas que optaram por construir uma nova vida – *American Dream* – e infelizmente, foram acometidas pelo fracasso: presas por serem ilegais; não se adaptaram à cultura; condições de subempregos; marginalização social, étnica etc. “ Como o sucesso financeiro é visto como o único sinal de valor social ou de realização pessoal, não se apresentam soluções alternativas que resguardem a autoestima de quem não conseguiu acumular bens” (REIS, 2001, p. 130).

A seguir, analisaremos a representação social das nossas colaboradoras a partir dessa concepção de crenças que estão ligadas a esses contextos. Instigaremos uma discussão acerca de suas trajetórias como residentes nos EUA, sua atual profissão, e principalmente, as motivações que as impulsionaram a estarem em solo estrangeiro, mesmo sendo graduadas em LI. Será que essas docentes estão usufruindo do bem-estar (*well being*) galgados em seu *American Dream*??

#### **4 IS THIS AN AMERICAN DREAM: REPRESENTAÇÕES E CRENÇAS IDENTITÁRIAS DO PROFESSOR NAS NARRATIVAS TEMATIZADAS DE VIDA DE ALUNAS EGRESSAS DO CURSO DE LETRAS/INGLÊS**

Por meio das entrevistas realizadas com três alunas egressas do curso de Letras, analisamos as narrativas tematizadas das participantes a fim de compreender as crenças e representações sociais que cerceiam suas construções identitárias de docentes de LI. Segundo Morais (2004):

Ouvir a história de vida do professor vem se apresentando como uma alternativa, entre outras, para formar o professor. Entretanto, é importante salientar que não é suficiente somente dar voz ao professor: é necessário fazê-lo refletir sobre as nuances que teceram essa formação. É necessário oportunizar momentos nos quais, a partir da reflexão, seja possível enxergar com mais clareza e consciência como ele vem se tornando professor. (MORAES, 2004, p. 169).

Dessa forma, o docente que participa de uma pesquisa que se utiliza da história oral, colabora contando suas experiências e daqueles que o cercaram, influenciaram e contribuíram para suas escolhas profissionais. Ao contar as próprias vivências, o sujeito colaborador pode ser levado a refletir sobre suas práticas e assim aperfeiçoá-las, como aponta Morais (2004);

A narrativa de vida, usada em pesquisa, pode ser afirmada como uma alternativa de autoformação, na medida em que cria um espaço para que as pessoas envolvidas (na interação narrativa - oralização e escuta) possam rememorar, remirar e falar sobre as suas práticas, tentando refletir, compreender e inter-relacionar ideias e sentimentos que, antes, nunca haviam sido expressados e, muitas vezes, nem sequer percebidos. (MORAES, 2004, p. 171).

Josso (2007) defende que as narrações de experiências produzem transformações nos indivíduos. Enquanto o sujeito não é estimulado a pensar sobre suas ações, ele as guarda para si, de modo que é possível nem sequer percebê-las. O momento de falar sobre as experiências faz com que elas venham à tona, e então o próprio sujeito pode notar fatos que antes não eram observados/considerados. Esse ato de deixar a 'zona de conforto', é muito importante pois,

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar. As crenças de cada um e de cada uma sobre as potencialidades do humano desempenham aqui um papel maior. E será facilmente compreensível a importância de trabalhá-las explicitamente se pretendemos contribuir para mudanças sérias no fazer e no pensar de nossa humanidade. (JOSSO, 2007, p. 415).

Dessa forma, é possível evoluir e aperfeiçoar as práticas por meio da socialização das experiências e da soma de outras tantas proporcionadas, estreitando laços sociais, profissionais que corroboram na formação da identidade. Através dos relatos orais e/ou escritos, os indivíduos são capazes de rememorar experiências sobre elas e o pesquisador



pode investigar de que maneira aquela identidade foi sendo consolidada ao longo do tempo (GALVÃO, 2016).

Segundo Josso (2007) as identidades se movem durante a vida, ou seja, elas se formam e o meio em que o sujeito está inserido é um dos potencializadores dessa identidade. Os relatos orais ou escritos são uma forma de alcançar essas transformações. Para Josso (2007, p. 415) “trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida.”

Para traçar essas categorias por meio das narrativas orais, é preciso considerar os momentos charneira de Josso (2004), que são elementos representativos de imensurável importância que ocorreram em algum momento da vida. E nos questionamos, se para ser de fato professor de LI é preciso viver em um país falante de LI.

#### 4.1 “Eu sempre tive vontade de morar nos Estados Unidos”

Buscamos entender o que levou essas três alunas egressas do curso de Letras Inglês CAMUAR a acreditarem que só aprenderiam inglês se estivessem inseridas em uma comunidade de falantes nativos. Ao serem questionadas sobre a motivação que as levou a participar de um intercâmbio nos EUA, observamos que há vocábulos que exprimem único entoa do real desejo: “sempre tive vontade” (Daisy,2019), “todo mundo quer ir” (Tulip, 2019), “ eu sempre tive um sonho” (Rose, 2019). Essas falas estão inseridas na concepção do bem-estar (*well being*), características de quem permite criar expectativas de que viver nesta nação é bem melhor, como pontuou Adams (1931).

A seguir, uma imagem de agência de intercâmbio utilizada na intenção de chamar a atenção das possíveis interessadas em viver essa experiência de intercâmbio, trabalhando e reforçando a ideia de imersão da língua inglesa.



Para Leite (2018), a mídia contribui tanto para aguçar a vontade de saber uma língua estrangeira, de pertencer a um mundo global, quanto a vergonha de não ser um cidadão do mundo, já que não fala a língua dele, esse pré-conceito faz parte das ideias formadas ao longo da vida, o que ascende o desejo de parecer-se com aquilo que é visto como essencial e admirável no âmbito social moderno.

Embora imaginassem difícil acontecer, esses desejos estavam internalizados. Essas falas reproduzem sentimentos de pessoas que sonharam com o momento de pisar no solo estadunidense, colocado em suas evidências discursivas. Essas representações designadas por ‘sonhos’ comprovam que, embora tivessem receio do que poderia acontecer, o fato era que elas estavam indo para onde muitos desejam ir, estar e viver na América. Para Moscovici (2003, p.16) “esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias, e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriadas”.

O brasileiro vem vivenciando esse contato com a cultura americana desde a época em que o comércio dos EUA influenciava na economia de sua nação. Desde esse tempo, criaram-se imensas expectativas de não apenas conhecer o idioma, mas de apropriar-se dele. Para Leite (2018, p. 27), “ assim, parece ter sido (e ainda ser) considerado chique saber a língua inglesa...” a língua passa a ser um objeto transformador, por meio da qual pessoas se sentem reconhecidas pelo fato de adquiri-la e empregá-la tão eficientemente como um nativo.

#### **4.2 “ Eu só vim para aprender a língua”**

Relatos que atestam que só se aprende a LI estando entre os nativos ainda são empregados no discurso do senso comum na sociedade. Sabemos que hoje a LI ocupa o lugar de língua franca, ou seja, é mundialmente falada. Sob essa ótica, relacionamos essa informação com a quantidade de pessoas que almejam dominar essa língua, a busca pela perfeição e pela semelhança da pronúncia como nativos desse idioma.

Durante as entrevistas, destacamos passagens como estas: “Só estou aqui para aprender a língua” (Daisy, 2019), “vim melhorar meu inglês” (Rose, 2019), “eu passei um ano aprendendo” (Tulip, 2019). Essas falas sobre aprender e melhorar o inglês estando na América do Norte, remetem à ideia de que no Brasil isso é muito difícil de aprender. No caso das participantes desta pesquisa, embora possuam uma graduação na área de LI, frequentaram

oficinas com professores assistentes do programa da Fulbright<sup>4</sup>, utilizaram a língua para se comunicar e vivenciaram a docência ensinando-a, tudo isso ainda foi considerado por elas insuficiente.

O programa de *Au Pair* a que se candidataram, proporciona realizar o desejo de chegar ao lugar almejado, como pontua Daisy (2019) “é o intercâmbio mais barato que você pode fazer... então o mais próximo de realizar o meu sonho”. Observamos como o *American Dream* faz parte da ancoragem no campo das representações sociais que Moscovici (2003) descreve como processo de transporte de algo estranho e inexistente, para algo real e possível. O intercâmbio configura-se na objetivação que Moscovici (2003) descreve como “face figurativa”, o sonho sai do universo interno e se materializa no universo coletivo, pois se torna real para o indivíduo.

Dessa forma, acompanhamos as transformações das nossas colaboradoras, do momento da materialização do sonho de estar onde desejaram estar para a expectativa de melhorar o inglês. Contrapondo esse conceito, McKay (2003, p 10) afirma que “uma das principais razões para se aprender inglês na atualidade é fornecer informações ao outro sobre nossa própria comunidade e cultura”. Partindo desse ponto de vista, não há inglês considerado melhor nem pior, a língua é para o uso de comunicações coletivas. Esses pensamentos colonizadores, aos quais McKay (2003) critica, atacam e restringem as pessoas que querem aprender o idioma, mas não têm condições financeiras de viver isso que a sociedade valoriza, provando um sentimento de fracasso por não alcançar essa ‘perfeição e domínio’ linguístico.

As alunas egressas que tiveram a oportunidade de estudar nos cursinhos de inglês nos EUA relataram suas experiências destacando pontos importantes a serem discutidos. De acordo com Daisy (2019) “tudo que a professora falou, eu já sabia”, ou seja, a expectativa de um encontro com algo novo e transformador não ocorreu, causando um descontento, uma frustração. Esse fato confirma que o adquirir a língua é possível em qualquer lugar. Segundo Rajagopalan (2003, p 69), “As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria”.

As histórias citadas pelas colaboradoras desta pesquisa se entrelaçam ao mencionarem os próprios sonhos enquanto estavam no curso de Letras/Inglês na UFT. Devemos nos lembrar de que durante a projeção de criação e estruturação do curso de Letras em Araguaína (TO), a carência do ensino desse idioma alvo circundava escolas e sociedade local. É por

---

4 Programa de bolsas de estudo fundado pelo senador J. Fulbright e patrocinado pelo Bureau of Educational and Cultural Affairs do Departamento de Estado Unidos, governo de outros países e setor privado. Visite o site em <https://fulbright.org.br>.

meio dos *flashbacks*<sup>5</sup> que retomamos a ideia que ainda perdura o senso comum de muitos grupos sociais, até mesmo dentro da universidade quando permeamos por formações cunhadas em perspectivas eurocêntricas e que reforçam a necessidade de viver o sonho americano, para de fato aprender ‘perfeitamente essa tão almejada língua’ o que para Leite (2018)

A obrigação de se aprender a língua inglesa está presente na mídia e no modo como ela é representada socialmente. A representação social da língua inglesa como panaceia tem origem nas representações da língua como: passaporte para subir na vida, símbolo de um status social, vantagem na competição mercadológica, modo de inserção no mundo global, fonte de prazer etc. (LEITE, 2018, p. 133).

Essas alunas compartilhavam de semelhantes emoções, de serem professoras universitárias, de buscar aperfeiçoamento que contribuísse para a sua formação profissional como professoras, e a sensação de estarem fazendo o que gostavam como mencionam nos trechos abaixo:

Daisy: “Eu queria ser professora na faculdade, (...) e eu quero dar aula na faculdade.”

Rose: “Quero ensinar língua, tanto que eu fiz Letras mesmo, para ter licenciatura para poder ensinar a língua.”

Tulip: “Eu penso em voltar e dar aula sim. Pode ser em escola privada, pode ser em escola pública, o que fosse mais conveniente.”

Embora estivessem atraídas por essas possíveis conquistas que poderiam executar aqui no Brasil, e estivessem vivendo a experiência da docência na área de suas competências, o encontro com a possibilidade de conquistar algo que não era real para as condições que viviam, mudou completamente o enredo de suas histórias.

Estar em solo americano tornou-se o principal objetivo, porque não estava aliado aos desejos profissionais, mas estavam alinhados aos desejos individuais, internos, intrinsecamente construídos ao longo de suas vidas. Para Mastrella (2011, p. 43), “a ansiedade no processo de aprendizagem de LE se constitui na dinâmica de falar, fazer, sentir, tornar-se, em interação, atuação e renovação constante”. Dessa forma, podemos dizer que o emocional dessas docentes as levou a tomar tais decisões e a sustentarem a ideia de que valeria a pena passar por complicadas situações:

Daisy: “E eu reconheço que aqui não é como eu imaginei que seria, aqui não é um ‘mar de rosa’. Aqui a gente tem que trabalhar duro.”

5 “Menção a um ato ou acontecimento passado (...). Resultado de uma experiência já vivida”, segundo o Dicionário Michaelis. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=wy98>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

Rose: “(...) aqui é bom e tudo, mas aqui, aqui você não tem emprego, não tem faculdade pública, você não tem nada público, nem crédito nem nada.”

Tulip: “Se você quiser algo aqui, você tem que trabalhar duro, tipo muito, muito, muito. Tudo aqui é caro, saúde pública aqui não existe, você paga um seguro, que é bem caro.”

Constata-se, portanto, que o desejo por aprender a LI para conquistar objetivos profissionais e de vida, unido à crença de que só se aprende LI na convivência com nativos, fez com que as participantes enfrentassem diversos obstáculos e dificuldades em solo estrangeiro e essa busca para aperfeiçoar o inglês muitas vezes se revela nas implicaturas de quem trabalhar honestamente terá seu galardão, uma das essências do *American Dream*.

### 4.3 “ Eu não quero voltar a morar no Brasil”

A autorreconstrução que as alunas egressas do curso de Letras fizeram de si mesmas no anseio de aquisição da LI confere à nação estrangeira a sua nova identidade, passando a deixar de lado sua cidade natal, suas origens. A ideia de voltar para sua terra mãe passa a não fazer mais sentido, já que experimentaram a ‘paradisiaca nação’. No Brasil, na região norte do estado do Tocantins, tiveram a oportunidade de concluir a graduação pública. Devido às condições financeiras, a licenciatura era a solução para obter um diploma universitário, conforme aponta Daisy (2019):

Daisy: “Eu queria fazer odontologia. Porém, só tinha odontologia em faculdade privada, e minha mãe não tinha condição de pagar (...) então minha mãe falou para mim: escolhe algo na faculdade de graça que você gosta! Daí eu escolhi Letras.”

Quando indagadas sobre os futuros planos na carreira docente, disseram-nos o seguinte:

Daisy: “ hoje eu sei o que eu quero daqui para frente, eu quero ficar aqui ou no Canadá, eu quero ser professora ainda, mas aqui ou no Canadá.”

Tulip: “eu tenho expectativas de conseguir estudar aqui, do tipo, ter um título daqui, seja um mestrado ou outra área..”.

Percebemos em suas assertivas o quanto para elas se torna vantajoso possuir um certificado americano e que assim poderão exercer sua profissão ou adquirir outra, já que estar em solo americano proporciona ‘portas de crescimento social e financeiro’ que possibilitam expandir a qualificação, podendo também morar em países fronteiriços.

Alguns aspectos da história de vida da participante Rose (2019), demonstra de que maneira ela conseguiu chegar ao ponto exato que todos os que saem das suas pátrias almejam

alcançar. Diferentemente das suas colegas, atualmente ela exerce sua profissão de professora ensinando a língua portuguesa como língua de herança em uma escola bilíngue. Além disso, auxilia uma professora de LI em outra escola. Deparamo-nos com o que Josso (2007) chama de momento charneira, um momento de destaque, algo marcadamente profundo na mudança de vida profissional. Certamente isso contribui para a seguinte afirmação de Rose: “Para mim o Brasil é só para passear mesmo.” Rose (2019) narra que também foi convidada para ministrar aulas de português para embaixadores americanos que serão enviados ao Brasil:

*Rose*: “ tem escolas de língua que pagam quem é formado em Letras, que tenha permissão para trabalhar aqui, para ensinar português para eles até eles aprenderem para serem enviados ao Brasil para a embaixada. Então, eu recebi essa proposta ano passado (...)”

As demais, Tulip e Daisy, ainda permanecem na busca por titulação acadêmica que as legitimarão como competentes e eficientemente capazes de atuarem em solo americano. E quando esse dia chegar, estarão compondo um momento charneira, que será marcado pelo resto de suas vidas. Esses momentos assumem papéis de influenciadores, são espelhos pelos quais os outros nos olham e reconhecem em nós o que carregamos durante nossas vidas de formação profissional. E assim, as representações de professor de L.I são (re)produzidas e fortalecidas em conformidade com a frequência discursiva, quanto mais a sociedade comunica nesta ótica de atribuir qualificadores mais essas representações vão se solidificando entre os sujeitos.

Perante suas narrativas, percebemos que todas as três estão em busca de melhorarem seus currículos. Logo, cada experiência vivenciada assume modelos de representações sociais. Sendo assim, “[...] esses processos são a ação de sujeitos que agem através de suas representações da realidade e que constantemente reformulam suas próprias representações.” (MOSCOVICI, 2003, p.218).

Mediante isso, elaboramos um quadro de vocábulos que fazem menção sobre os aspectos discutidos que envolvem as crenças e representações construídas em torno de suas identidades enquanto professoras de inglês. Essas palavras aparecem com muita frequência ao longo das narrativas e assim podemos elegê-las como parte integrante de um grupo de alunos e ou pessoas que ainda creem que há somente o caminho do *American Dream* como porta de entrada para ascensão no *status* profissional e pessoal.

Segurança	Cultura	Praticidade
-----------	---------	-------------

Viagens	Valorização	Domínio
Crenças	Prosperidade	Ego
Sonho americano	Liberdade	Identidade

**Quadro 04:** Sentidos atribuídos aos EUA e à profissão docente de professor de LI. Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Leite (2018, p. 73) nos diz que:

As consequências, tidas como certas pelo modo como enunciam sobre a língua inglesa em relação ao mundo dos negócios, seriam o fato de, ao se ter a língua, ter-se-ia automaticamente o passaporte para o mercado de trabalho. Trata-se também da associação da língua inglesa ao se ter uma carreira melhor remunerada. Finalmente, ao se falar de mundos de negócios, evoca-se a figura idealizada do executivo ligado à classe dominante, ao sucesso, à prosperidade, a homens e mulheres bem vestidos, donos de vidas intensas e interessantes. (LEITE, 2018, p. 73).

Nota-se que o “passaporte para o mercado de trabalho”, mencionado por Leite (2018, p.23) na citação anterior, parece ser o alvo a ser alcançado pelas colaboradoras. E esse alvo também tem relação com a “associação da língua inglesa ao se ter uma carreira melhor remunerada”. Unindo essas duas afirmações, sobre almejar uma boa colocação no mercado de trabalho e uma carreira com boa remuneração, percebe-se que elas estão alinhadas às palavras do Quadro 4, que surgem constantemente em suas narrativas.

O “sonho americano”, as “viagens”, as “crenças”, o “domínio” da LI, a vivência da “cultura” e a construção de “identidade” são palavras relacionadas ao desejo de boa colocação no mercado de trabalho. Já as palavras "valorização," "prosperidade", "liberdade", "segurança", "praticidade" e "ego" se relacionam ao resultado do sucesso da experiência de viver em solo estrangeiro, ou seja, são fatos que se sucedem devido a aquisições materiais, do consumismo, *well being*.

Bragança (2012) afirma que os indivíduos estão em constantes transformações que elevem o seu ego pessoal e profissional, de modo que todos à sua volta percebam sua capacidade de se reconstruir em qualquer local de inserção. Isso é bastante perceptível nas narrativas das ex-alunas, o desejo pela ascensão profissional é o que as move por tantas dificuldades rumo ao objetivo de serem mais competentes em LI. Esta competência fluída na língua para elas é o que possibilita melhores empregos, melhores salários e prestígio profissional.

Quando questionadas se os professores de inglês necessitam morar no exterior para aprender inglês e serem bons profissionais, nos dizem que isso é bom para a formação, embora seja possível ser competente sem essa experiência:

*Daisy:* “Não necessariamente. Mas eu acho que, bom seria se pudessem. Só que é tão caro, é tão longe, gasta tanto tempo, dinheiro e tudo. Mas, eu acho que tem como se formar, se aprender inglês aí. Ser um bom professor, tudo partindo daí.”

*Rose:* “Não aprende só quem mora fora, né? O inglês, tem muita gente que nunca veio para cá e sabe inglês e fala fluentemente.”

*Tulip:* Não. Eu não acho que para você ser uma boa professora você precisa vir para cá, eu não acho, mas falando em cultura, conhecer o outro, estar ali, vivenciar, eu acho interessante, (...) mas eu não acho que para ser um bom professor você precisa vir para uma terra onde a língua é nativa.

As entrevistadas não consideram essa experiência de morar no exterior como essencial para os professores de inglês, porém, foi esse o caminho escolhido para obterem ascensão profissional. É possível que essa escolha esteja relacionada, ainda que de modo inconsciente, à construção de crenças e representações sociais que são fruto de práticas de ensino vinculadas a um viés colonial. Embora haja um movimento de desconstrução dessas práticas de ensino, elas ainda sofrem dessa influência no contexto de aprendizagem da LI.

A ideia de que só se aprende inglês em cursinhos, ou morando no exterior é fruto da concepção distorcida de que apenas pessoas de níveis socioeconômicos elevados podem adquirir tal conhecimento. A fala de Daisy sobre como aprendeu inglês é reveladora de como é possível aprender LI por vias alternativas:

*Daisy:* “Até eu lembro, e ela [a professora de inglês] foi e me chamou no canto para conversar, e falou assim: nossa! Você fechou minha prova! Eu falei assim: ahh! Ela falou: você já fez cursinho? Ou alguma coisa assim? Ai eu: Não! Aí ela falou assim: você aprendeu só? Aí eu falei: assim...só, entre aspas né? Com meus amigos, com música, aí ela foi e falou assim: nossa!”

O ensino de LI precisa passar por vários estágios de adequação para que se afaste dessa perspectiva de viés colonial dominante. É preciso um ensino que valorize a capacidade do aprendiz de adquirir conhecimento mesmo sem conviver com nativos de LI em outro país. Dessa forma é possível alcançar uma realidade de aprendizagem sem supervalorizar a ideia de que só aprende LI quem mora no exterior, ou quem faz cursinhos. Como vimos no capítulo 1, há ainda a construção de um PPC de Letras que seja mais palatável a essas questões que são de suma importância, pois, somos os futuros profissionais a construir e formar mentes pensantes e durante nossa práxis é dever observarmos nossa conduta docente em não instigar a reprodução de ensinamentos de LI numa vertente dominante, colonial.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou investigar a construção de identidade de três alunas egressas do curso de Letras/Inglês da UFT – CAMUAR, com o objetivo de encontrar os motivos que as levam a crer que a experiência de morar nos EUA é necessária para o aperfeiçoamento de seus conhecimentos em língua inglesa. Todo esse caminho foi trilhado através das narrativas tematizadas de vida dessas alunas. Elas são tematizadas no sentido de que foram exploradas considerando uma única temática: a vida acadêmica das egressas no Brasil acompanhada da experiência delas nos EUA.

A teoria da história oral mostra como é importante para profissionais da educação o compartilhar de narrativas para refletir sobre a prática docente e sobre a construção de identidades. Sobre esta última, é importante lembrar que todo indivíduo constrói e reconstrói sua identidade a cada etapa da vida e essa (re)construção é influenciada por diversos fatores. No caso das alunas colaboradoras da pesquisa, estiveram em contato com o imaginário geral de que para aprender inglês, é preciso morar durante algum tempo nos EUA. Isso moldou a identidade das participantes, dado o fato de acreditarem que só poderiam ser fluentes em língua inglesa se convivessem com falantes nativos.

A crença de que somente aprende inglês por meio da convivência com nativos é equivocada, a partir do momento em que se acredita que esse é o único meio. O curso de Letras/Inglês – CAMUAR vem se aperfeiçoando desde seu surgimento com a FACILA. Essas mudanças no curso proporcionam um bom contato com a LI, o que possibilita ao acadêmico, através de esforço e dedicação, alcançar um nível alto de conhecimento do idioma, obtendo certa fluência.

A fala da entrevistada Daisy (2019), por exemplo, atesta que a sua passagem pelo curso refletiu positivamente na sua construção identitária: “Eu lembro que quando eu saí, eu saí muito animada, porque eu tinha um histórico escolar muito bom para inglês (...) e eu saí falando inglês! Lógico que todo mundo comete erros, eu cometo erros até hoje, mas eu saí falando inglês.” A mesma atribui que sua desenvoltura e capacidade de comunicação em LI aconteceu dentro da instituição, e que este processo foi transformador na formação de suas competências profissionais.

Diante das investigações feitas através das falas das colaboradoras, foi possível compreender que havia um desejo muito forte de querer estar entre os falantes nativos a partir de um contexto histórico, por meio do qual as mesmas recordam de suas paixões ainda na infância por livros, filmes e músicas, ou seja, as mídias que supervalorizavam o estrangeiro.

Isso as influenciou ao desejo pelos discursos de liberdade e prosperidade, a partir de crenças que representam a LI como soberana perante as demais. A experiência de ter convivido em solo americano assegura a essas alunas que onde quer que estejam precisam ser reconhecidas e valorizadas por estarem construindo para si uma história de formação profissional nos Estados Unidos.

Este trabalho é uma forma de contribuição para os interessados em pesquisar o ensino de LI no contexto local. Mesmo se tratando de um trabalho de conclusão de curso, é uma forma de manifestar a preocupação que se tem mediante tais discussões. Nosso curso prepara alunos para a carreira docente e tem como um dos objetivos centrais tornar o acadêmico mais consciente e crítico de suas práticas.

E é por isso que houve meu interesse em pesquisar tal temática, levando-me a questionar por que muitos alunos, entre os anos de 2014 a 2018 – momento em que o curso de Letras passava a ser desmembrado a partir do 5º período, entre Letras/Inglês e Letras/Português – ao findarem sua licenciatura, e já atuantes como professores de língua inglesa, tendo a maioria frequentado escolas de idiomas, participado de oficinas com americanos na universidade e frequentado os encontros da Aplitins, decidem morar nos Estados Unidos para aprender o inglês.

Como futura profissional da área, percebo que há o reforço de muitas crenças e representações do que vem a ser o ideal docente de LI, e esses discursos carregados dessas ideologias incrementam ainda mais o desejo dos que pensam não serem capazes de expandir seus conhecimentos na língua alvo estando num estado da região norte, o Tocantins. Por isso, esses indivíduos estão dispostos a percorrer longas distâncias e a encarar situações adversas (exploração no trabalho, preconceito, solidão etc.) para viverem um sonho americano.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. B. de A. **Formação com professores de Língua Inglesa da rede pública do Tocantins: cenas de letramento crítico**. 2017. 268 fl. Tese (doutorado em Linguística) — Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.
- ALENCAR, E. B. de A. **Um galo sozinho não tece um (a) manhã: O papel de uma associação de professores de inglês no desenvolvimento da competência profissional de seus associados**. 2010. Dissertação (Mestrado em Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, Vol. 7, No. 1, 2004 (123-156). Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G\\_Ana\\_Maria\\_Barcelos2.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf)>. Acesso em: 19 jun 2019.
- BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores: Diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- GALVÃO, N. S. **Identidade e docência em narrativas de história de vida de professores de literatura africana do Campus de Araguaína – UFT**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins.
- JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- LEITE, P. M.C.C. **Yes, vamos correr para “dominar” a língua: como a língua é representada em textos midiáticos**. Curitiba: CRV, 2018.
- MORAES, A. A. de A. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-Posições**, v. 15, n. 2 (44) - maio/ago. 2004.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- SAID, E. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- TOCANTINS, U. F. T. Projeto Pedagógico do curso de Letras, Agosto 2009.
- URZÊDA-FREITAS, M. T. D. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trab. Ling. Alic**, Campinas, p. 77-98, jan/junho 2012.

## ANEXOS

## Anexo 1 – Grade Curricular do Curso de Letras da FACILA (1980)

PROC. Nº 23000.000958/91-25

ANEXO 1  
ORGANIZAÇÃO CURRICULARCURSO: LETRAS  
ANOS : 1989/1990

SÉRIE	DISCIPLINA	DISTR. NO CURRÍCULO			CARGA HORÁRIA SEMANAL
		CM	CO	CL	
1. <sup>a</sup>	LÍNGUA PORTUGUESA I	X	-	-	4
	FILOSOFIA	-	X	-	2
	SOCIOLOGIA	-	X	-	2
	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO INTELECTUAL	-	X	-	2
	TEORIA DA LITERATURA I	X	-	-	2
	LÍNGUA INGLESA I	X	-	-	4
	LÍNGUA LATINA I	X	-	-	4
EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-	X	2	
2. <sup>a</sup>	LÍNGUA PORTUGUESA II	X	-	-	4
	LÍNGUA INGLESA II	X	-	-	4
	LITERATURA BRASILEIRA I	X	-	-	4
	LINGÜÍSTICA	X	-	-	4
	TEORIA DA LITERATURA II	X	-	-	2
	ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS	-	-	X	2
	EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-	X	2
3. <sup>a</sup>	LÍNGUA PORTUGUESA III	X	-	-	4
	LÍNGUA INGLESA III	X	-	-	4
	LITERATURA PORTUGUESA I	X	-	-	2
	LITERATURA BRASILEIRA II	-	-	-	2
	LITERATURA INGLESA E NORTE-AMERICANA I	X	-	-	2
	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 19 e 20 GRAUS	X	-	-	2
	DIDÁTICA	X	-	-	2
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO - EVOLUTIVA	X	-	-	2
	EDUCAÇÃO FÍSICA III	-	-	X	2
4. <sup>a</sup>	LÍNGUA PORTUGUESA IV	X	-	-	4
	LITERATURA PORTUGUESA II	X	-	-	2
	LÍNGUA INGLESA IV	X	-	-	2
	LITERATURA BRASILEIRA III	X	-	-	2
	LITERATURA INGLESA E NORTE-AMERICANA II	X	-	-	4
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO - APRENDIZAGEM	X	-	-	2
	PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUES	X	-	-	2
	PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS	X	-	-	2
	EDUCAÇÃO FÍSICA IV	-	-	X	2

cm - CURRÍCULO MÍNIMO (DISCIPLINAS DE) Res. CFE de 19/10/62

CO - DISCIPLINAS COMPLEMENTARES

CL - DISCIPLINAS OBRIGATORIAS POR LEI

## Observações:

- 1) A disciplina Educação Física, comum a todas as séries, de acordo com a legislação específica, será ministrada com predominância de práticas esportivas, exceto para os alunos amparados pela Lei n° 6.503, de 13.12.77.
- 2) Na integralização curricular considerar-se-á o total máximo de 240 (duzentas e quarenta) horas-aula correspondente ao Estágio Supervisionado ou curricular.

CARGA HORÁRIA..... 2.580  
+ EPB (60) e EF (240) ..... 300  
CARGA HORÁRIA TOTAL ..... 2.880 h/a.

**Anexo 2 – Grade curricular do curso de Licenciatura plena em Português e Inglês e respectivas literaturas da UNITINS (1998)**

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS

Habilitação: Licenciatura Plena em Português e Inglês e respectivas literaturas  
Regime: Semestral  
CH/Total: 2.870 h/a  
Turno: Matutino e Noturno  
Duração: Mínimo 08 (oito) semestres - Máximo 14 (quatorze) semestres  
Vigência: A partir de 1998

**CURRÍCULO APROVADO**  
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO  
Resolução n.º 053 de 14/05/96  
*Marta de Souza Lima*  
P1 Secretário(a) Executivo(a)

Períodos	Cod. Disciplina	Disciplinas	T	P	C.H. Semanal	CH Total
1º		Língua Portuguesa I			04	60
		Língua Inglesa I			04	60
		Leitura e Produção de Texto			04	60
		Filosofia			04	60
		Lógica do Pensamento Científico			04	60
		Educação Física			04	60
Subtotal					(02)	(30)
2º		Língua Portuguesa II			04	60
		Língua Inglesa II			04	60
		Teoria Literária I			04	60
		Sociologia			04	60
		Língua Latina			04	60
		Educação Física II			04	60
Subtotal					(02)	(30)
3º		Língua Portuguesa III			04	60
		Língua Inglesa III			04	60
		Teoria Literária II			04	60
		Literatura Portuguesa I			02	30
		Linguística I			04	60
		Optativa			04	60
Subtotal					(02)	(30)
4º		Língua Portuguesa IV			04	60
		Língua Inglesa IV			04	60
		Literatura Brasileira I			04	60
		Linguística II			04	60
		Literatura Portuguesa II			04	60
		Optativa			04	60
Subtotal					(02)	(30)
5º		Língua Portuguesa V			04	60
		Língua Inglesa V			04	60
		Literatura Brasileira II			04	60
		Didática Geral			04	60
		Estrut. e Func. Do Ensino Fundamental e Médio			04	60
		Optativa			04	60
Subtotal					(02)	(30)
6º		Língua Portuguesa VI			04	60
		Língua Inglesa VI			04	60
		Literatura Brasileira III			04	60
		Literatura Inglesa I			04	60
		Psicologia da Educação I			04	60
		Optativa			04	60
Subtotal					(02)	(30)
7º		Língua Portuguesa VII			04	60
		Língua Inglesa VII			04	60
		Literatura Infanto-Juvenil			04	60
		Literatura Inglesa II			02	30
		Psicologia da Educação II			02	30
		Prática do Ensino de Inglês I			02	30
		Estágio Supervisionado de Inglês			06	90
		Prática do Ensino de Português I			02	30
		Estágio Supervisionado de Português			06	90
		Optativa			02	30
Subtotal					(02)	(30)
					<b>34</b>	<b>510</b>

*izabelt2000@yahoo.com.br*



Continuação - Currículo do curso de Letras  
Vigência: A partir de 1998

8º	Língua Portuguesa VIII			04	60
	Língua Inglesa VIII			04	60
	Literatura Norte-Americana			06	90
	Prática do Ensino de Inglês II	Prática de Ensino e História		02	30
	Estágio Supervisionado de Inglês II	Supervisionado em Inglês		06	90
	Prática do Ensino de Português II	Prática de Ensino e História		02	30
	Estágio Supervisionado de Português II	Supervisionado em Português II		06	90
	Optativa			02	30
Subtotal	Monografia		02	30	
			34	510	
Total	Atividades Complementares			50	
				2.870	

#### 1 - Observações:

- Para efeito de integralização curricular, computar-se-ão 50 horas de atividades complementares.
- Amparada por lei, a disciplina Educação Física não está computada na carga total do curso por ser facultativa para o ensino superior. Cabe ao Curso, conforme disposto no art. 47, § 1º informar "aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares" que oferecerão.
- Em relação às disciplinas Tópicos de Crítica Literária, Língua Portuguesa Histórica e fundamentos da Educação Especial, a congregação, de acordo com as necessidades, poderá apresentar outras propostas, que deverão ser aprovadas pelo conselho universitário.
- Esta proposta de grade curricular está elaborada para formar o aluno em letras licenciatura plena. As disciplinas de Prática de Ensino de Inglês e Português foram divididas em 1º e 2º graus em função da distribuição da carga horária semestral e das ementas.
- A disciplina monografia é obrigatória para todos os alunos. O aluno deverá optar por um tema e a partir do 5º semestre deverá escolher um professor orientador da congregação e submeter à aprovação do colegiado. No final do 8º semestre, o trabalho deverá ser entregue em data estipulada pela congregação e apresentado a uma banca formada pelo orientador e mais dois professores.
- O diploma será expedido somente após a conclusão da carga horária total (2.930) dentro da duração mínima (8 semestres) e máxima (14 semestres). A colação de grau, submeter-se-á aos mesmos critérios.

#### 2- Considerações Gerais:

- As disciplinas que seguem seqüência I, II, III e IV não permitem regime de dependência, ou seja, para efetuar a matrícula na seqüência II deverá ter concluído a I e assim sucessivamente.
- Sobre as atividades acadêmicas complementares, o aluno deverá complementar no decorrer do curso uma carga horária total de 50 horas/aulas. Para isso, poderá optar por uma ou mais atividades no que se refere aos itens monitoria, projeto de pesquisa e/ou extensão. Em relação ao item semana acadêmica, palestras, seminários e etc., a Congregação deverá oferecer tais atividades definindo a duração da carga horária. Estas atividades só serão consideradas na carga horária quando definidas e aprovadas pela Congregação.

**CURRÍCULO APROVADO**  
**CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

Resolução n.º 253 de 14/05/99

*M. A. M. do Monte, Secretário(a) Executivo(a)*



**Anexo 3:** Grade curricular do curso de Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas Literaturas – UFT (2001 - fase de transição)

**3.2 - Estrutura curricular – Vigência 2001 – Sistema de Créditos**

Grade Curricular Unificada de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, Campi de Porto Nacional e Araguaína.

Regime de Créditos

Curso: Letras Habilitação/Modalidade: Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas Literaturas - Brasileira, Portuguesa, Inglesa e Norte-Americana

Prazo máximo de 07 (sete) anos e mínimo de 03 (três) anos para Integralização

Créditos: semestral

1º	Código	Disciplinas	Créditos	CH- Teórica	CH- Prática	CH- Total	Pré- requisito
P e r i ó d o		Desenvolvimento Histórico, Cultural e Lingüístico dos Povos de Língua Inglesa	04	60	0	60	
		Leitura e Prática de Produção de Textos	04	30	30	60	
		Língua Inglesa I	04	30	30	60	
		Lingüística Geral	04	60	0	60	
		Metodologia da Pesquisa	04	60	0	60	
		Sociologia da Educação	04	60	0	60	
		<b>SUB-TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>300</b>	<b>60</b>	<b>360</b>	

2º	Código	Disciplinas	Créditos	CH- Teórica	CH- Prática	CH- Total	Pré- requisito
P e r i ó d o		Filosofia da Educação	04	60	0	60	
		Fonologia e Fonética Gerais	04	30	30	60	
		Latim I	04	60	0	60	
		Língua Inglesa II	04	30	30	60	
		Morfologia	04	60	0	60	
		Teoria Literária: Texto Narrativo	04	30	30	60	
		<b>SUB-TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>270</b>	<b>90</b>	<b>360</b>	

3º	Código	Disciplinas	Créditos	CH- Teórica	CH- Prática	CH- Total	Pré- requisito
P e r i ó d o		Fonética e Fonologia da Língua Inglesa	4	30	30	60	
		História da Educação	4	60		60	
		Latim II	2	30		30	
		Leitura e Produção de Texto Oral e Escrito na Língua Inglesa I	4	30	30	60	
		Literatura Brasileira: História da Arte	2	30	0	30	
		Literatura Portuguesa I: da poesia trovadoresca ao teatro popular de Gil Vicente	2	30	0	30	
		Sintaxe	4	30	30	60	
		Teoria Literária: Texto Poético	4	30	30	60	
		<b>SUB-TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>240</b>	<b>120</b>	<b>360</b>	

4º	Código	Disciplinas	Créditos	CH- Teórica	CH- Prática	CH- Total	Pré- requisito
P e r i o d o		Leitura e Produção de texto Oral e Escrito na Língua Inglesa II	4	30	30	60	
		Literatura Brasileira: Poética Colonial	2	15	15	30	
		Literatura Brasileira I: Romantismos e desdobramentos	2	15	15	30	
		Literatura Portuguesa II: de Camões a Bocage	4	45	15	60	
		Política, Legislação e Organização da Educação Básica	4	60		60	
		Pragmática	4	30	30	60	
		Optativa	4	30	30	60	
		<b>SUB-TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>225</b>	<b>135</b>	<b>360</b>	

5º	Código	Disciplinas	Créditos	CH- Teórica	CH- Prática	CH- Total	Pré- requisito
P e r i o d o		Estilística	4	60	0	60	
		Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura I	4	30	30	60	Invest. da Prát. Pedag. Est. Superv Líng Ing: Líng Lit I
		Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura I	4	30	30	60	Invest. da Prát. Pedag. Est. Superv Líng Port: Líng Lit I
		Leitura e Produção de Texto Oral e Escrito na Língua Inglesa III	4	60	0	60	
		Literatura Brasileira II: Romantismos e desdobramentos	4	60	0	60	
		Literatura Portuguesa III: Românticos e Realistas	2	30	0	30	
		Psicologia do Desenvolvimento	4	60		60	
		Optativa	2	30		60	
		<b>SUB-TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>360</b>	<b>60</b>	<b>420</b>	

6º	Código	Disciplinas	Créditos	CH-T Teórica	CH- Prática	CH- Total	Pré- requisito
P e r i o d o		Didática	4	60	0	60	
		Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura II	4	30	30	60	Invest Prát Pedag Estág Superv em L I: Língua e Literatura I
		Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura II	4	30	30	60	Investig Prát Pedag Est Superv L P: Língua e Literatura I
		Leitura e Produção de texto Oral e Escrito na Língua Inglesa IV	4	60	0	60	
		Literatura Brasileira III: modernismo	2	30		30	
		Literatura Portuguesa IV: do Simbolismo à ruptura de Orpheu.	2	30		30	
		Psicologia da Aprendizagem	4	60		60	
		Semântica	4	60	0	60	
		<b>SUB-TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>360</b>	<b>60</b>	<b>420</b>	



7º	Código	Disciplinas	Créditos	CH- Teórica	CH- Prática	CH- Total	Pré- requisito
P e r i o d o		Filologia Românica e Gramática Histórica /	4	60		60	
		Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura III	4	30	60	90	Invest Prát Pedag e Estág Superv L I: Língua e Literatura II
		Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura III	4	30	60	90	Invest Prát Pedag Estág Superv L P: Língua e Literatura II
		Leitura e Produção de texto Oral e Escrito na Língua Inglesa V	4	60	0	60	
		Literatura Brasileira IV: Contemporaneidade	2	30	0	30	
		Literatura Inglesa I	4	60	0	60	
		Literatura Portuguesa V: Modernidade	2	30	0	30	
		Semiótica do Texto	4	60	0	60	
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>360</b>	<b>120</b>	<b>480</b>		
8º	Código	Disciplinas	Créditos	CH-T	CH-P I	CH-T	Pré- requisito
P e r i o d o		Enunciação e discurso /	4	60	0	60	
		Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura IV	4	30	60	90	Invest Prát Pedag Estág Superv L I: Língua e Literatura III
		Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura IV	4	30	60	90	Invest Prát Pedag Estág Superv L P: Língua/ Literat III
		Leitura e Produção de Texto Oral e Escrito na Língua Inglesa VI	4	60		60	
		Literatura Americana /	4	60		60	
		Literatura Inglesa II /	4	60		60	
		Optativa	4	60		60	
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>360</b>	<b>120</b>	<b>480</b>		
	<b>TOTAL</b>		<b>216</b>	<b>2.475</b>	<b>765</b>	<b>3.240</b>	

## Anexo 4 – Grade curricular de 2009 do curso de Letras/Inglês da UFT

**GRADE CURRICULAR – CURSO DE LETRAS – LÍNGUA INGLESA E SUAS  
RESPECTIVAS LITERATURAS – LICENCIATURA – CÂMPUS DE ARAGUAÍNA**

**Grau: Licenciatura Regime: Semestral Turno: Noturno**

**Duração Mínima: 8 semestres Duração Máxima: 14 semestres Vigência: 2010/2**

<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>PER.</b>	<b>CR.</b>	<b>CH.</b>	<b>PRÉ-REQ.</b>
<b>NÚCLEO COMUM</b>					
CHU072	Filosofia da Educação	1	4	60	
CHU353	Sociologia da Educação	1	4	60	
CSA535	Políticas Públicas em Educação	1	4	60	
LLA044	Língua Inglesa I	1	4	60	
LLA364	Prática de Produção Textual	1	4	60	
LLA365	Introdução aos Estudos Linguísticos	1	4	60	
CHU310	Psicologia do Desenvolvimento	2	4	60	
CHU743	Fundamentos de Educação Inclusiva	2	4	60	
LLA045	Língua Inglesa II	2	4	60	LLA044
LLA104	Morfologia	2	4	60	
LLA366	Teoria da Literatura: texto narrativo	2	4	60	
CHU023	Didática	3	4	60	
CHU303	Psicologia da Aprendizagem	3	4	60	
LLA046	Língua Inglesa III	3	4	60	LLA045
LLA116	Semântica	3	4	60	
LLA367	Teoria da Literatura: texto poético	3	4	60	
LLA048	Língua Inglesa IV	4	4	60	LLA046
LLA108	Pragmática	4	4	60	
LLA118	Sintaxe	4	4	60	
LLA224	Língua Brasileira de Sinais (Libras)	4	4	60	
LLA368	Letramento Literário	4	4	60	
<b>NÚCLEO ESPECÍFICO</b>					
CHU689	Currículo, Política e Gestão Educacional	5	4	60	
LLA004	Fonética e Fonologia da Língua Inglesa	5	4	60	
LLA049	Língua Inglesa V	5	4	60	LLA048
LLA378	Morfossintaxe da Língua Inglesa	5	4	60	
NCL192	Estágio Supervisionado: Língua Inglesa e Literaturas I	5	7	105	
CHU688	Educação e Tecnologias Contemporâneas	6	4	60	
LLA050	Língua Inglesa VI	6	4	60	LLA049
LLA379	Prosa em Literatura Inglesa	6	4	60	
LLA415	Prosa em Literatura Americana	6	4	60	
NCL193	Estágio Supervisionado: Língua Inglesa e Literaturas II	6	7	105	NCL192
CET244	Trabalho de Conclusão de Curso I	7	2	30	
LLA051	Língua Inglesa VII	7	4	60	LLA050
LLA380	Poesia em Literatura Inglesa	7	4	60	
LLA381	Poesia em Literatura Americana	7	4	60	
NCL194	Estágio Supervisionado: Língua Inglesa e Literaturas III	7	7	105	NCL192 NCL193

CHU713	Trabalho de Conclusão de Curso II	8	2	30	CET244
LLA052	Língua Inglesa VIII	8	4	60	LLA051
LLA382	Drama em Literatura Inglesa	8	4	60	
LLA383	Drama em Literatura Americana	8	4	60	
NCL195	Estágio Supervisionado: Língua Inglesa e Literaturas IV	8	7	105	NCL192 NCL194 NCL193
	ELETIVAS		12	180	
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES		14	210	
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>				<b>198</b>	<b>2970</b>

**Anexo 5 – Grade curricular de 2017 do curso de Letras/Inglês da UFT**

**Matriz Curricular – Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas (H2)**

**Núcleo Comum**

**1o. semestre**

	Disciplinas	CH Teórica	CH Prática	Total
1.	Prática de Produção Textual: Textualidade	60	-	60
2.	Introdução aos Estudos Linguísticos	60	-	60
3.	Teoria da Literatura I	45	15	60
4.	Língua Inglesa I	60	-	60
5.	Sociologia da Educação	45	15	60
6.	Psicologia do Desenvolvimento	45	15	60
	<b>Total</b>	<b>315</b>	<b>45</b>	<b>360</b>

**2o. semestre**

	Disciplinas	CH Teórica	CH Prática	Total
1.	Estudos do Letramento (optativa ⇔ obrigatória)	45	15	60
2.	Introdução aos Estudos Clássicos (nova)	60	-	60
3.	Teoria da Literatura II	45	15	60
4.	Língua Inglesa II	60	-	60
5.	Filosofia da Educação	45	15	60
6.	Psicologia da Aprendizagem	45	15	60
	<b>Total</b>	<b>300</b>	<b>60</b>	<b>360</b>

**Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas (H2)**

**3o. semestre**

	Disciplinas	CH Teórica	CH Prática	Total
1.	Fonética e Fonologia da Língua Inglesa	45	15	60
2.	O Período Medieval nas Literaturas de Língua Inglesa	45	15	60
3.	Língua Inglesa III	60	-	60
4.	Tecnologias de Informação Aplicadas a Contextos de Ensino (H1 e H2)	45	15	60
5.	Optativa	60	-	60
	<b>Total</b>	<b>255</b>	<b>45</b>	<b>300</b>

**4o. semestre**

	Disciplinas	CH Teórica	CH Prática	Total
1.	Morfossintaxe da Língua Inglesa	45	15	60
2.	Literaturas de Língua Inglesa do Período Elisabetana à Era da Sátira	45	15	60
3.	Língua Inglesa III	60	-	60
4.	Didática (H1 e H2)	45	15	60
5.	Currículo, Política e Gestão Educacional (H1 e H2)	45	15	60
	<b>Total</b>	<b>240</b>	<b>60</b>	<b>300</b>

## 5o. semestre

	Disciplinas	CH Teórica	CH Prática	Total
1.	Pragmática e Ensino (H1 e H2)	45	15	60
2.	O Romantismo e a ascensão do Romance nas Literaturas de Língua Inglesa	45	15	60
3.	Língua Inglesa V	60	-	60
4.	Políticas Públicas em Educação (H1 e H2)	45	15	60
5.	Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado: Língua Inglesa e Literaturas I	30	75	105
6.	Optativa	30	-	30
	<b>Total</b>	<b>255</b>	<b>120</b>	<b>375</b>

## 6o. semestre

	Disciplinas	CH Teórica	CH Prática	Total
1.	O Século XIX e a Era Vitoriana nas Literaturas de Língua Inglesa	45	15	60
2.	Língua Inglesa VI	60	-	60
3.	Fundamentos da Educação Inclusiva (H1 e H2)	45	15	60
4.	Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas II	30	75	105
5.	Trabalho de Conclusão de Curso I	30	-	30
6.	Optativa	60	-	60
	<b>Total</b>	<b>270</b>	<b>105</b>	<b>375</b>

## 7o. período

	Disciplinas	CH Teórica	CH Prática	Total
1.	Semiótica Discursiva, Leitura e Ensino (H1 e H2)	45	15	60
2.	O Modernismo nas Literaturas de Língua Inglesa	45	15	60
3.	Língua Inglesa VII	60	-	60
4.	Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado: Língua Inglesa e Literaturas III	30	75	105
5.	Trabalho de Conclusão de Curso II	30	-	30
6.	Optativa	60	-	60
	<b>Total</b>	<b>270</b>	<b>105</b>	<b>375</b>

## 8o. período

	Disciplinas	CH Teórica	CH Prática	Total
2.	Enunciação e Discurso (H1 e H2)	45	15	60
3.	Literaturas Contemporâneas de Língua Inglesa	45	15	60
1.	Língua Inglesa VIII	60	-	60
4.	Libras (H1 e H2)	45	15	60
5.	Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado: Língua Inglesa e Literaturas IV	30	75	105
6.	Optativa	30	-	30
	<b>Total</b>	<b>255</b>	<b>120</b>	<b>375</b>

## Quadro resumo da carga horária

Atividades Complementares	210
Prática como Componente Curricular (distribuída pelas disciplinas)	360
Estágio Supervisionado	420
Carga Teórica das Disciplinas	2040
<b>Carga horária total</b>	<b>3030</b>

**Anexo 6 – Exemplo de transcrição de entrevista**

**IS IT AN AMERICAN DREAM? NARRATIVAS TEMATIZADAS DE VIDA SOBRE CRENÇAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO DOCENTE DE LI DE TRÊS ALUNAS EGRESSAS DO CURSO DE LETRAS/INGLÊS DA UFT**

Transcrição nº: 01

Data: 02/04/2019

Local: Rua JB 03. Qd. 09, L. 19, Jardim Bouganville.

Hora: 20:30

Duração: 00:54:20

Recursos utilizados: notebook, smartphone, Skype, gravador de voz.

Entrevistadora: Janaína.

Entrevistada: Daisy.

Legenda: JA: Janaína/ DA: Daisy.

**(1) JA:** Você consegue lembrar como e quando ocorreu seu primeiro contato coma a língua Inglesa?

**DA:** Consigo! Na verdade, o primeiro contato foi na escola, na quinta série, e me chamou atenção porque eu lembro que os livros eram muito coloridos e falavam de celebridades, falavam de coisas fúteis na verdade, né? Porque os livros antigamente, eles falavam de coisas fúteis, então eu me lembro do início, mas foi um contato, eu lembro na verdade do livro.

**(2) JA:** De que forma seu primeiro/a professor/a de LI marcou na sua vida?

**DA:** A minha professora, graças a Deus, a gente pegou ela do 7º ano até o Ensino Médio. Ela era muito boa, ela é, aliás. E ela participava de projetos até, e ela já tinha vindo aos Estados Unidos através de um desses projetos. Então ela era muito fera, ela falava inglês de verdade, não era aquela enrolação. E eu acho que por ela ter...ela falar a língua...por ela ter vindo aqui, por ela participar de um projeto, ela tinha muita novidade, ela tinha muita motivação na sala de aula, ela fazia jogos ela trazia música, ela trazia vídeo clipe, ela trazia várias coisas que eu não tinha visto antes, tanto que eu sei que eu...é...continuei a estudar inglês, mais por causa dela, ela me apoiou muito, na verdade, quando eu falei que queria fazer Letras/Inglês.

**(3) JA:** Ao se relacionar com o idioma, você se sentia desafiada? Havia um desejo por aprender mais sobre?

**DA:** Na verdade, eu queria ser dentista. Eu queria fazer odontologia. Porém, só tinha odontologia em faculdade privada, e minha mãe não tinha condição de pagar, meu pai tinha morrido, só eu e minha mãe, minha mãe já tinha minha irmãzinha, filha de um outro rapaz, então não tinha condição de pagar, eu não poderia pagar porque era o dia todo, então eu não poderia trabalhar e pagar, então minha mãe falou para mim: Escolhe algo na faculdade de graça que você gosta! Daí eu escolhi Letras, por causa do inglês, e aí a minha intenção era fazer Letras, depois trabalhar como professora e pagar odontologia. Só que quando eu comecei a fazer Letras, eu me apaixonei pela sala de aula, mas, sala de aula da faculdade, tanto que quando eu estava fazendo o curso, eu queria ser professora na faculdade, eu nunca pensei ser professora de cursinho de inglês, ou ser professora *High School* ensino médio, ensino fundamental. Eu queria ser professora na faculdade, e aí quando eu entrei que eu vi a questão de pesquisa, tudo e tal, aí eu vi que não queria mais fazer odontologia, eu quero é mestrado, meu doutorado, e eu quero dar aula na faculdade.