

Isis Rodrigues Pordeus

Identidade e escrita:
*o ethos discursivo em textos acadêmicos em Inglês
como Língua Adicional*

Belo Horizonte
Faculdade de Letras
Universidade Federal de Minas Gerais
2021

Isis Rodrigues Pordeus

Identidade e escrita:
*o ethos discursivo em textos acadêmicos em Inglês
como Língua Adicional*

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para aprovação no programa de Doutorado.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof^a Dra. Regina Lúcia Péret
Dell'Isola Denardi

Belo Horizonte
Faculdade de Letras
Universidade Federal de Minas Gerais
2021

P835i

Pordeus, Isis Rodrigues.

Identidade e escrita [manuscrito] : o ethos discursivo em textos acadêmicos em inglês como língua adicional / Isis Rodrigues Pordeus. – 2021.
270 f., enc. : il., grafs., tabs. (algumas color.).

Orientadora: Regina Lúcia Péret Dell'Isola Denardi.

Área de concentração: Linguística Aplicada .

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras

Bibliografia: f. 191-202.

Apêndices: f. 204-258.

Anexos: f. 259-270

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Linguística de corpus – Teses. 3. Redação acadêmica – Teses. 4. Aquisição da segunda linguagem – Teses. I. Dell'Isola, Regina Lúcia Péret. II Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS FACULDADE DE
LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Identidade e escrita: o ethos discursivo em textos acadêmicos em Inglês como Língua Adicional

ISIS RODRIGUES PORDEUS

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 15 de março de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Regina Lucia Peret Dell Isola Denardi - Orientadora
UFMG

Prof(a). Jerônimo Coura
Sobrinho CEFET-MG

Prof(a). Nelson Viana
UFSCAR

Prof(a). Andrea Machado de Almeida Mattos
UFMG

Prof(a). Henrique Rodrigues Leroy
UFMG

Belo Horizonte, 15 de março de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Nelson Viana, Usuário Externo**, em 15/03/2021, às 18:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Machado de Almeida Mattos, Professora do Magistério Superior**, em 15/03/2021, às 18:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Henrique Rodrigues Leroy, Professor do Magistério Superior**, em 15/03/2021, às 23:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Regina Lúcia Péret Dell'Isola, Servidor(a)**, em 15/03/2021, às 23:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jerônimo Coura Sobrinho, Usuário Externo**, em 16/03/2021, às 08:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0577315** e o código CRC **99319A76**.

AGRADECIMENTOS

Realizar um trabalho de doutorado é como atravessar os compassos de um concerto, como *As Quatro Estações*, de Vivaldi. Há os movimentos tranquilos e suaves, como na Primavera e no Outono. Há os momentos agitados, pressurosos, como os que anunciam as tempestades do Verão. Há também os momentos dramáticos, como no Inverno. Como em um concerto, o trabalho é realizado, sobretudo, em conjunto, a várias mãos, sempre sob uma condução firme e segura. É a essas pessoas, essas muitas mãos que me ajudaram a executar esse trabalho, que faço meus agradecimentos.

Às Profas. Doutoradas Regina Lúcia Péret Dell’Isola Denardi e Andréa Machado de Almeida Mattos, minhas orientadoras em momentos diferentes, amigas, conselheiras, ouvintes muito pacientes e sempre presentes ao longo desse trajeto.

À Profa. Doutora Lillie Q. Lum, da York University, que acolheu e apoiou meu projeto de pesquisa e às enfermeiras que participaram e contribuíram para a trabalho.

Ao Canadian Bureau for International Education - CBIE, pela bolsa concedida através do programa Emerging Leaders in the Americas Program – ELAP, que financiou minha estadia na York University como pesquisadora visitante.

Aos Profs. Doutores Jerônimo Coura Sobrinho, Nelson Viana e Henrique Rodrigues Leroy, pela leitura cuidadosa e pelas intervenções que muito contribuíram para o presente trabalho.

À Profa. Doutora Deise Prina Dutra, por suas valiosas contribuições.

À minha família e aos meus amigos, em especial à minha querida amiga Márcia Michelin Laboissière, que me conduziu em direção a longa trajetória.

Aos meus pais, Geralda e José (*in memoriam*), por tudo.

Ad astra, per aspera.

Quem viaja sem saber o que esperar da cidade que encontrará ao final do caminho, pergunta-se como será o palácio real, a caserna, o moinho, o teatro, o bazar. [...] Assim – dizem alguns – confirma-se a hipótese de que cada pessoa tem em mente uma cidade feita exclusivamente de diferenças, uma cidade sem figuras e sem forma, preenchida pelas cidades particulares.

(As cidades e os símbolos – As cidades Invisíveis – Ítalo Calvino)

As cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa. [...] De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas.

(As cidades invisíveis – Ítalo Calvino)

Resumo

O ingresso na educação superior traz muitos desafios para os estudantes, especialmente no que se refere à produção dos gêneros escritos do domínio acadêmico. No caso de enfermeiras educadas internacionalmente, imigrantes, buscando sua qualificação e inserção profissional no sistema de saúde canadense, o fracasso acadêmico pode ter consequências dramáticas. Esse trabalho é uma investigação acerca das estratégias discursivas de posicionamento (*stance*) na produção de textos do domínio acadêmico, de um grupo de 7 profissionais de saúde cursando um programa de adaptação – um Bacharelado em Enfermagem – na York University em Toronto/CA. Os desafios representados pelas demandas da intensa produção de textos dos gêneros do domínio acadêmico em língua inglesa nesse programa, língua que essas profissionais conhecem como segunda língua ou língua adicional, são incomparáveis à experiência anterior na sua formação como enfermeiras. Este trabalho é um recorte que procura a compreensão da produção textual do grupo pesquisado, em comparação com as publicações de autores experientes da comunidade acadêmico-profissional de Enfermagem. Como suportes teóricos e metodológicos para essa empreitada, foram utilizados pressupostos da Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK 2001, 2007; RAJAGOPALAN, 2003), das teorias correntes que conectam Língua, Escrita e Identidade (HYLAND, 2005; IVANIC, 1998; NORTON, 2013; SIGNORINI, 1998), da Teoria da Argumentação (AMOSSY, 2016; 2020) e os recursos das ferramentas de Linguística de *corpus* (CALLIES, 2015; DUTRA, ORFANÓ, ALMEIDA, 2019; GILQUIN, GRANGER, PAQUOT, 2007; GRANGER, 2015). Os resultados sugerem que as participantes se aproximam, em vários pontos, das práticas da comunidade acadêmico-profissional de Enfermagem, nas suas práticas discursivas na escrita acadêmica, mas os pontos de divergência apontam caminhos para a formação de estudantes estrangeiros na aprendizagem desses gêneros. Acima de tudo, os resultados revelam o delicado equilíbrio entre a impessoalidade e a visibilidade do *ethos* discursivo, tanto das participantes quanto dos escritores experientes dessa comunidade.

Palavras-chave: escrita acadêmica; identidade; *ethos* discursivo; linguística de *corpus*.

Abstract

Entering higher education poses many challenges for students, especially with regards to the production of written genres in the academic field. In the case of internationally educated nurses, immigrants, seeking their qualification and professional insertion in the Canadian health system, academic failure can have dramatic consequences. This work is an investigation about the discursive strategies of positioning (stance) in the production of texts in the academic domain, of a group of 7 health professionals taking a bridging program - a Bachelor of Nursing - at York University in Toronto / CA. The challenges represented by the demands of the intense production of texts from academic genres in the English language in this program, a language that these professionals know as a second language or, as we prefer, an additional language, are incomparable to the previous experience in their training as nurses. Our work is an excerpt that seeks to understand their textual production, in comparison with the publications of experienced authors from the academic-professional community of Nursing. We seek, as theoretical and methodological supports for this endeavor, assumptions of Critical Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK 2001, 2007; RAJAGOPALAN, 2003), of the current theories that connect Language, Writing and Identity (HYLAND, 2005; IVANIC, 1998; NORTON, 2013; SIGNORINI, 1998), Argumentation Theory (AMOSSY, 2016; 2020) and the resources of *corpus* Linguistics tools (CALLIES, 2015; DUTRA, ORFANÓ, ALMEIDA, 2019; GILQUIN, GRANGER, PAQUOT, 2007; GRANGER, 2015). The results suggest that the participants approach, in several points, the practices of the academic-professional community of Nursing, in their discursive practices in academic writing, but the points of divergence point to ways for the formation of foreign students in the learning of these genres. Above all, the results reveal the delicate balance between impersonality and visibility of the discursive ethos, both of the participants and of the experienced writers of this community.

Keywords: academic writing; identity; discursive ethos; *corpus* linguistics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Gráficos comparativos da distribuição dos advérbios nos dois <i>corpora</i> por tipo	130
FIGURA 2 – Gráfico comparativo dos advérbios de posicionamento nos dois <i>corpora</i> , por tipo de efeito discursivo	134
FIGURA 3 – Distribuição dos advérbios pré-modificadores nos dois <i>corpora</i>	139
FIGURA 4 – Distribuição de advérbios unitários e pré-modificadores, por efeito de atenuação ou reforço nos dois <i>corpora</i>	147
FIGURA 5 – Consolidando advérbios e verbos de relato, por efeito de reforço e atenuação nos dois <i>corpora</i>	147
FIGURA 6 – Gráfico comparativo dos adjetivos por tipo de posicionamento	149
FIGURA 7 - Distribuição dos verbos modais e semi-modais por frequência normalizada	166
FIGURA 8 - Distribuição dos verbos modais na categoria probabilidade/possibilidade, por frequência normalizada	167
FIGURA 9 – Distribuição dos modais de previsão nos dois <i>corpora</i>	172
FIGURA 10 – Distribuição dos modais indicando necessidade/obrigação nos dois <i>corpora</i>	178

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Requisitos de proficiência em Inglês, para admissão nos programas de Saúde (exceto Enfermagem) e Enfermagem da York University	53
QUADRO 2 - Exemplos de ocorrências por diferentes critérios de pesquisa	63
QUADRO 3 - Resumo das categorias e marcadores de posicionamento	65
QUADRO 4 – Comparativo entre os verbos de citação mais utilizados no campo de Enfermagem	118
QUADRO 5 – Exemplos de citação nos dois corpora, por tipo de participante	124
QUADRO 6 – Exemplos de citação nos dois corpora	125
QUADRO 7 – Exemplos de citação nos dois corpora, agrupados por participante	126
QUADRO 8 – Frequência dos advérbios de significado epistêmico nos dois corpora	132
QUADRO 9 – Exemplos das ocorrências de advérbios nos dois corpora, por tipo de modificação	133
QUADRO 10 – Exemplos de posicionamento atitudinal com advérbios nos dois corpora	137
QUADRO 11 – Exemplos de ocorrências dos advérbios pré-modificadores nos dois corpora	141
QUADRO 12 – Exemplos de ocorrências de <i>so</i> e <i>too</i> nos dois corpora	142
QUADRO 13 – Exemplos de ocorrências de <i>only</i> nos dois corpora	144
QUADRO 14 – Exemplos de ocorrências de <i>just</i> nos dois corpora	146
QUADRO 15 – Exemplos de adjetivos assinalando importância nos dois corpora	150
QUADRO 16 – Exemplos de adjetivos assinalando avaliação nos dois corpora	153
QUADRO 17 – Exemplos de adjetivos sinalizando graus de certeza (possibilidade) nos dois corpora	154
QUADRO 18 – Exemplos de adjetivos sinalizando importância nos dois corpora	155
QUADRO 19 – Exemplos de adjetivos sinalizando necessidade ou obrigação nos dois corpora	156
QUADRO 20 – Exemplos de ocorrências do substantivo <i>fact</i> nos dois corpora	160
QUADRO 21 – Exemplos de substantivos assinalando a origem da informação nos dois corpora	161
QUADRO 22 – Exemplos de nominalizações nos dois corpora	163
QUADRO 23 – Exemplos de ocorrências de construções na voz passiva para o verbo <i>expect</i>	164
QUADRO 24 – Exemplos de ocorrências com o verbo <i>believe</i>	165
QUADRO 25 – Exemplos de ocorrências de <i>can</i> com os verbos lexicais <i>lead</i> , <i>provide</i> e <i>help</i>	170

QUADRO 26 – Exemplos expandidos de ocorrências de <i>'can be used'</i> nos dois <i>corpora</i>	171
QUADRO 27 – Exemplos de ocorrências de <i>will + help</i> e <i>affect</i>	174
QUADRO 28 – Exemplos de ocorrências de <i>will + be + able</i> nos dois <i>corpora</i>	175
QUADRO 29– Exemplos de ocorrências de metadiscurso	176
QUADRO 30 – Exemplos de ocorrências com <i>will</i> e modalizações adicionais	177
QUADRO 31 – Exemplos de ocorrências de <i>must</i> nos dois <i>corpora</i>	179
QUADRO 32 – Exemplos de ocorrências de <i>should</i> nos dois <i>corpora</i>	182
QUADRO 33 – Exemplos de ocorrências de <i>need to</i> nos dois <i>corpora</i>	184

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Tipo de posicionamento realizado por verbos de relato em diferentes disciplinas.....	88
TABELA 2 – Verbos controlando orações complementares	115
TABELA 3 – Verbos de citação apurados nos dois corpora	117
TABELA 4 – Comparação entre o total de verbos controlando orações complementares nos dois corpora e o total de verbos de citação.....	119
TABELA 5 – Verbos de citação nos dois corpora, agrupados por efeito discursivo.....	120
TABELA 6 – Verbos de citação no corNursing, agrupados por tipo de participante	123
TABELA 7 – Frequência de advérbios unitários nos dois corpora.....	128
TABELA 8 – Frequência de advérbios de posicionamento nos dois corpora	129
TABELA 9 – Frequência dos advérbios de posicionamento atitudinal nos dois corpora.....	136
TABELA 10 – Frequência dos advérbios pré-modificadores por efeito.....	140
TABELA 11 – Frequência dos adjetivos controlando orações complementares nos dois corpora.....	148
TABELA 12 – Frequência dos adjetivos controlando orações complementares por tipo de função discursiva	151
TABELA 13 – Frequência dos substantivos controlando orações complementares nos dois corpora	158
TABELA 14 – Frequência dos substantivos controlando orações complementares por efeito discursivo	159
TABELA 15 – Ocorrências de <i>can</i> por tipo de estrutura (com verbo lexical, voz passiva, com adjetivos e com substantivos)	169
TABELA 16 – Distribuição das ocorrências de <i>will</i> nos dois corpora.....	173
TABELA 17 – Distribuição das ocorrências de <i>should</i> nos dois corpora.....	180
TABELA 18 – Comparativo das ocorrências de <i>should</i> em quantidade, frequência normalizada e percentual	181
TABELA 19 – Distribuição das ocorrências de <i>need to</i> nos dois corpora	183

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APA	American Psychological Association
CAL	Critical Applied Linguistics
CIA	Contrastive Interlanguage Analysis
EAP	English for Academic Purposes
IC	Informed Consent
IEN	Internationally Educated Nurse
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LCR	Learner Corpus Research
LGSWE	Longman Grammar of Spoken and Written English
NCLEX	National Council Licensure Examination
NES	Native English Speaker
NNES	Non-native English Speaker
PSW	Personal Support Worker
RN	Registered Nurse
RPN	Registered Practical Nurse
SLA	Second Language Acquisition
WC	Writing Center

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	6
INTRODUÇÃO	18
CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	20
MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA	23
OBJETIVOS	24
<i>Objetivo geral</i>	25
<i>Objetivos específicos</i>	25
1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS	27
1.1 LINGÜÍSTICA APLICADA CRÍTICA	27
1.1.1 <i>Crítica como leitura especialista e objetiva</i>	30
1.1.2 <i>A Pedagogia Crítica de Paulo Freire</i>	32
1.1.3 <i>O crítico na Teoria Crítica</i>	33
1.1.4 <i>A criticidade como prática problematizadora</i>	35
1.2 IDENTIDADE E ESCRITA ACADÊMICA: A EMERGÊNCIA DO <i>ETHOS</i> DISCURSIVO.....	39
1.2.1 <i>Identidades: interfaces entre o social, o cultural e o individual</i>	44
1.2.2 <i>Identidade e escrita: o ethos discursivo</i>	47
1.2.3 <i>Escrita Acadêmica e Formação em Enfermagem</i>	51
1.3 IDENTIDADE E ESCRITA: MARCADORES DE POSICIONAMENTO NA ESCRITA ACADÊMICA	57
1.3.1 <i>Posicionamento discursivo sinalizado por sintagmas adverbiais: advérbios unitários e advérbios pré-modificadores</i>	65
1.3.2 <i>Posicionamento discursivo realizado por orações complementares</i>	68
1.3.2.1 That-clauses e to-clauses	68
1.3.2.1.1 Verbos controlando orações complementares.....	68
1.3.2.1.2 Adjetivos controlando orações complementares	70
1.3.2.1.3 Substantivos controlando orações complementares.....	73

1.3.3	<i>Posicionamento discursivo realizado por verbos modais e semi-modais</i>	77
1.3.4	<i>Outras formas de marcação de posicionamento discursivo no discurso acadêmico</i>	79
1.3.5	<i>Os marcadores de posicionamento discursivo pela perspectiva da modalização</i>	81
1.3.5.1	Adjetivos	83
1.3.5.2	Advérbios	84
1.3.5.3	Substantivos	86
1.3.5.4	Verbos	87
1.3.5.5	Verbos modais e semi-modais	89
	<i>Resumo do capítulo</i>	91
2	PERSPECTIVA METODOLÓGICA	92
2.1	SOBRE A PESQUISA QUALITATIVA	92
2.1.1	<i>Sobre o Estudo de Caso</i>	94
2.2	GERAÇÃO DOS DADOS	98
2.2.1	<i>As participantes do estudo: Internationally Educated Nurses – IENS</i>	99
2.2.2	<i>Os corpora: corNursing e corIENS</i>	100
2.2.3	<i>Questionários</i>	104
2.2.4	<i>Entrevistas</i>	104
	<i>Resumo do capítulo</i>	105
3	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	106
3.1	CONHECENDO UM POUCO DAS PARTICIPANTES E SUAS TRAJETÓRIAS	106
3.2	O QUE REVELAM OS RESULTADOS DAS ANÁLISES DOS CORPORA	114
3.2.1	<i>Os verbos em orações complementares e os padrões de citação</i>	114
3.2.2	<i>Análise do uso de advérbios unitários nos dois corpora</i>	126
3.2.2.1	Posicionamento epistêmico	130
3.2.2.2	Posicionamento atitudinal	134
3.2.2.3	Advérbios pré-modificadores	137
3.2.3	<i>Marcação de posicionamento discursivo por meio de adjetivos</i>	148

3.2.3.1	Expressar avaliação	152
3.2.3.2	Expressar graus de certeza.....	153
3.2.3.3	Expressar importância.....	155
3.2.3.4	Expressar necessidade ou obrigação.....	156
3.2.4	<i>Substantivos como indicadores de posicionamento no discurso acadêmico.....</i>	<i>157</i>
3.2.5	<i>Verbos modais e semi-modais assinalando posicionamento discursivo.....</i>	<i>166</i>
3.2.5.1	Possibilidade	167
3.2.5.2	Previsão.....	172
3.2.5.3	Necessidade e obrigação.....	177
	<i>Resumo do capítulo.....</i>	<i>184</i>
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
	REFERÊNCIAS	191
	APÊNDICES E ANEXOS	204

INTRODUÇÃO

O ingresso na vida universitária pode trazer surpresas, tanto para alunos quanto para professores. Espera-se que, sendo capaz de entrar em um curso superior, o aluno seja igualmente capaz de lidar com as demandas dessa nova etapa de sua formação, entre elas, a capacidade de se desembaraçar (ao menos satisfatoriamente) nos gêneros acadêmicos, orais ou escritos. No entanto, o que se percebe na leitura de textos que trazem resultados de pesquisas sobre ensino/aprendizagem, principalmente dos gêneros acadêmicos escritos, é que os alunos muitas vezes encontram grandes desafios na produção dos gêneros escritos do domínio acadêmico. Marinho (2010) refere-se às “constantes queixas de professores universitários (e dos próprios alunos) de que os alunos têm dificuldade na leitura e na produção de textos acadêmicos” (MARINHO, 2010, p. 364). Isso acontece, principalmente, porque o que era exigido desses alunos até então não se assemelha às demandas da produção acadêmica. Pelos depoimentos das participantes deste estudo ao longo das entrevistas por elas concedidas, a demanda por produção de textos acadêmicos nos cursos de enfermagem em seus países de origem sequer se aproxima das demandas do programa da Universidade de York.

A produção de gêneros acadêmicos, orais ou escritos, é parte importante, se não essencial, do sucesso na carreira universitária. O imperativo de publicar ou perecer (*publish or perish*) deixa claro que, nessa cultura grafocêntrica, o avanço na carreira está atrelado à produtividade intelectual. Motta-Roth (2007) salienta o caráter político das publicações científicas, ao afirmar que

Se considerarmos a publicação científica de artigos e livros, mas também de teses e dissertações, como o ato de tornar público o conhecimento científico gerado em pesquisa, e que esse ato é um dos pontos-chave de ação política educacional e de desenvolvimento social, **então ensinar a produzir textos acadêmicos é a base da participação no âmbito da ciência e, portanto, é uma forma de atuação política** (MOTTA-ROTH, 2007, p. 830 – grifos adicionados).

Esse também é o pensamento de Morgan (2009), que observa que “[gêneros escritos do domínio acadêmico] não são apenas um fim [em si mesmos] mas também um *meio* – um meio de se engajar criticamente no mundo, de mudar a si mesmos e potencialmente mudar os outros”

(MORGAN, 2009, p. 310 – grifos no original).¹ O autor, entretanto, ressalva que essa forma de ver a escrita acadêmica tem “um forte toque de idealismo”, visto que as pressões institucionais conduzem à formação de aprendizes “para se adequarem às prioridades tecnocráticas e instrumentais de uma economia global competitiva” (idem, ibidem). Em se tratando de adquirir essa competência em uma língua estrangeira ou adicional, o desafio pode ser ainda maior, porque as práticas discursivas acadêmicas podem variar de um contexto a outro, sem nos esquecermos de que os alunos chegam à universidade trazendo diferentes graus de conhecimento e desempenho escrito. Visto que as participantes deste estudo são originárias da Índia, do Nepal e das Filipinas, consideramos mais apropriado tratar o Inglês como língua adicional (LA), considerando que as participantes são de países com ao menos duas ou três línguas [oficiais] – a língua materna (que pode ou não coincidir com a língua oficial), a língua oficial e o Inglês como segunda língua/língua oficial. Entendemos que tratar o Inglês que é ensinado/aprendido nesses países como segunda língua seria equivalente a invisibilizar as inúmeras línguas locais, o que não condiz com uma abordagem crítica do ensino/aprendizagem de línguas². Na Índia se contam 23 línguas oficiais³, incluindo o Nepalês em algumas regiões e o Inglês; nas Filipinas, as línguas oficiais são o Inglês e o Tagalog ou Filipino⁴, além das línguas provinciais e da língua crioula; no Nepal o mapa linguístico é igualmente complexo⁵. Na verdade, o multilinguismo é uma realidade em várias partes do mundo, como no continente

¹ As traduções de trechos das obras em Inglês e outras línguas são de minha inteira responsabilidade e exclusivamente para as finalidades do presente trabalho.

² A opção teórico-metodológica esposada neste trabalho, de tratar o Inglês como Língua Adicional (LA), enfrenta, contudo, o fato de que em grande parte da literatura sobre ensino/aprendizagem de Inglês, esse processo é denominado alternadamente como Aquisição de Segunda Língua ou Second Language Acquisition – SLA; ensino/aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira ou Foreign Language Teaching, além de o Inglês poder ser considerado Língua Internacional (International Language) ou Língua Franca. Feitas essas considerações, acrescentamos que, em vários pontos deste trabalho, o Inglês poderá ser mencionado alternadamente como Língua Estrangeira (LE), Segunda Língua (SL ou L2), dependendo da fonte a que recorreremos, sem prejuízo de nossa opção teórico-metodológica de que, para as participantes deste estudo, o Inglês é Língua Adicional.

³ As línguas faladas na Índia incluem mais de 400 idiomas e dialetos, pertencentes principalmente a duas famílias linguísticas, a indo-europeia, representada no ramo indo-ariano e a dravídica, além do inglês. A constituição da Índia outorga às 23 línguas um estatuto oficial especial, além de existirem outros idiomas considerados oficiais por um ou mais estados federados indianos. O número total de línguas na Índia depende da sua classificação como dialeto ou língua propriamente dita, em especial no caso dos muitos idiomas que se assemelham ao hindi. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_l%C3%ADnguas_nacionais_da_%C3%8Dndia. Acesso em 07/08/2020.

⁴ O filipino (pilipino) é um dos idiomas oficiais da República das Filipinas, juntamente com o inglês. Mesmo assim, há uma grande riqueza étnico-linguística nesse vasto arquipélago-nação do sudeste asiático, sendo que existe, de acordo com estimativas, quase uma centena de idiomas e dialetos espalhados pelas ilhas e ilhotas do país. O filipino faz parte das chamadas línguas austronésias e é, de facto, uma forma padrão da língua tagalog. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_filipina. Acesso em 07/08/2020.

⁵ O censo nacional de 2011 lista 123 línguas nepalesas faladas como língua materna (primeira língua) no Nepal. A descoberta de seis idiomas adicionais desde então eleva a contagem para 129. Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_Nepal. Acesso em 07/08/2020. Tradução da autora.

africano, em subcontinentes como a Índia ou na realidade geopolítica da integração europeia (RAJAGOPALAN, 2003, p. 27), sem nos esquecermos do Canadá que, vis a vis a política de captação de imigrantes para compor sua força de trabalho, apresenta-se como uma sociedade multilíngue e multicultural. Mais importante, a apropriação do Inglês como língua franca ou como língua internacional “divide o Inglês em uma pluralidade de línguas” (PENNYCOOK, 2007, p. 90) que desafiam a ideia de *standard English*.

Escrever na universidade não é, portanto, tarefa fácil. Isso nos leva a uma série de reflexões. Quais são as formas aceitas e consagradas de apresentar, criticar ou refutar argumentos em um dado campo de estudos? Qual o nível de impessoalidade requerido? Quais os limites da autoexpressão, da projeção da identidade autoral ou discursiva nos textos? Essas questões dão uma ideia de como a escrita acadêmica não é uma prática neutra, uma aquisição de habilidades ou uma familiarização com as linguagens das disciplinas (LEA; STREET, 1998; 2006; STREET, 2009). É uma prática social, que está associada ao que conta como conhecimento em uma determinada área (epistemologia), ao como se diz/escreve dentro desse campo de conhecimento (linguagem como discurso) e onde o autor se posiciona nas relações de poder e autoridade na instituição (LEA; STREET, 1998; 2006; STREET, 2009). Longe de se imaginar que habilidades de leitura e escrita sejam como ferramentas que se transferem facilmente de um domínio para outro, ou que os alunos simplesmente “não sabem escrever” (MARINHO, 2010), é preciso introduzi-los nessa nova cultura, pois o aluno “é aprendiz da escrita, não tem um lugar legítimo, de autoridade, na maioria dos gêneros que produz”, como observa a autora (idem, p. 368). Como bem observado por Wingate e Tribble (2012, p. 481), “ler, raciocinar e escrever em uma disciplina específica é difícil para falantes nativos e não nativos”. As práticas acadêmicas são um território novo, no qual os alunos precisam de um mapa, um guia e algumas informações para que possam, eventualmente, caminhar sozinhos.

Contextualização da pesquisa

Em 2018, no segundo ano como doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG (POSLIN), tive a oportunidade de concorrer a uma bolsa de estudos para um programa de cinco meses como pesquisadora visitante em uma universidade canadense. Fui em busca de professores que estivessem interessados no meu tema de pesquisa – Identidade e Escrita Acadêmica - e localizei a Professora Doutora Lillie Lum, da York University, que já vinha trabalhando nas demandas de Letramentos Acadêmicos de

profissionais de saúde internacionais, cursando programas de adaptação naquela universidade. A Prof. Lum acolheu meu projeto, o que me permitiu construir e desenvolver uma pesquisa com estudantes do curso de Enfermagem – Internationally Educated Nurses, ou Enfermeiras Educadas Internacionalmente (doravante IENs). Os resultados dessa pesquisa, sob o tema da construção identitária na escrita de gêneros do domínio acadêmico, são apresentados neste trabalho.

Defendemos que as atividades de escrita em Língua Adicional oferecem aos aprendizes oportunidades de reflexão sobre sua cultura e sua identidade, em um processo dialógico de construção e reconstrução de sentidos. Especificamente com relação à escrita dos gêneros acadêmicos, que são marcadamente normativos, nos quais se busca, tradicionalmente, a impessoalidade, torna-se importante verificar de que forma os aprendizes conseguem imprimir sua autoria (MARINHO, 2010), sua voz e sua identidade nos textos (IVANIC, 1998; RAMANATHAN; ATKINSON, 1999; SELONI, 2018). Partimos do pressuposto de que, ao ser capaz de imprimir nos textos acadêmicos marcas que evidenciem sua autoria, o aprendiz está demonstrando não somente sua proficiência na língua estrangeira/adicional e no gênero em questão, como também marcando sua identidade como autor e (re)afirmando seu pertencimento à comunidade acadêmico-profissional, conforme assinalado por Revuz (1998, p. 227): "[q]uanto melhor se fala [ou se escreve em] uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida [...]". Considerando que, de acordo com as propostas dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998; 2006; STREET, 2009), um dos aspectos críticos é a identidade (ou identidades, no plural), pode-se inferir a relevância de compreendermos como estimular esses processos de construção identitária na escrita acadêmica. Os resultados desta investigação podem auxiliar o trabalho pedagógico com os gêneros acadêmicos escritos em sala de aula de Língua Adicional em geral, por trazer à luz essas questões identitárias no processo da escrita dos gêneros escritos do domínio acadêmico. Nas palavras de Rajagopalan (2003, p. 10), "[q]uando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas [...] nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância".

O senso comum mantém a ideia de que o que é crucial para os enfermeiros com educação internacional, que têm o inglês como idioma adicional e não como primeira língua, são habilidades orais. Enfermeiras(os) devem ser capazes de falar e ser claramente compreendidas no desempenho de suas funções. Esse é o cerne da questão. E, no entanto, enfermeiras(os)

precisam escrever, durante seus anos de universidade e depois, ao longo de suas vidas profissionais. Elas/eles precisam ser capazes de escrever relatórios e planos de atendimento ao paciente, devem apoiar pedidos de financiamento e ser capazes de prestar contas de manterem-se atualizadas(os) com a evolução do conhecimento em seu campo.

É nisso que reside a relevância social deste estudo: os desafios que esses profissionais enfrentam ao escrever trabalhos acadêmicos em Inglês. Essa preocupação tem motivado uma série de pesquisas nos últimos anos e a publicação de vários artigos, como tentativas de esclarecer essa questão e, por fim, desencadear mudanças nas instituições de ensino superior, com o objetivo de oferecer melhores maneiras para ajudar estudantes internacionais a lidar com as exigências da escrita no contexto da educação superior. Especificamente no Canadá (contexto da pesquisa), as províncias de Ontário e Colúmbia Britânica registravam, em 2015, mais de 350.000 estudantes internacionais, esse número representando quase o dobro do registrado em 2008 (LUM; ALQAZLI; ENGLANDER, 2018, p. 3). Esses mesmos autores observam que as demandas linguísticas orais e escritas “afetam a participação plena dos imigrantes no local de trabalho e na educação superior” (idem, p. 4). Retornaremos a alguns desses estudos na discussão sobre escrita acadêmica e formação em Enfermagem.

A posição identitária pode se manifestar no texto acadêmico em oposição a ou como contestação da impessoalidade, ou nos termos de Ivanic (1998), “escrever é um ato de identidade no qual as pessoas se alinham a possibilidades de personalidade (*self-hood*) moldadas socioculturalmente, [...] reproduzindo ou desafiando práticas dominantes” (IVANIC, 1998, p. 32). A impessoalidade pode ser marcada de várias formas, entre elas, o uso da primeira pessoa do plural, nominalizações ou uso da voz passiva (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Já as posições de autoria podem ser marcadas pelo uso da primeira pessoa do singular ou plural, e do uso de certos modalizadores discursivos (sintagmas adverbiais, verbos modais, adjetivos) (BIBER et al., 1999; HYLAND, 1999, 2005; RODRIGUES, 2013). São essas marcas textuais que serão analisadas nos textos produzidos pelas participantes. Neste trabalho analisamos e discutimos como as identidades de aprendizes, enfermeiras imigrantes que têm o Inglês como língua adicional se materializam no texto escrito. Isso nos conduziu a evidenciar os processos de posicionamento e engajamento com o leitor nos seus textos (cf. por exemplo, HYLAND, 2005). Por meio da análise das marcas de posicionamento (*ethos* discursivo) das participantes nos textos acadêmicos, vamos tecer algumas considerações sobre as demandas dessas aprendizes no caminho de construir sua competência na escrita acadêmica em Inglês como

língua adicional – LA para a produção de textos do domínio acadêmico e discutir possibilidades de abordagens pedagógicas para tratar dessas demandas.

Motivação para a pesquisa

A nossa motivação para o desenvolvimento desta pesquisa⁶ tem origem na identificação da necessidade de uma melhor compreensão sobre a escrita acadêmica em geral e, em especial, a escrita dos gêneros do domínio acadêmico de enfermeiras imigrantes em uma universidade canadense – a *York University* (doravante YU), a partir da leitura de pesquisas prévias abordando o assunto (cf. LUM; VU; SHARAWY, 2015; LUM; DOWEDOFF; ENGLANDER, 2016; LUM; ALQAZLI; ENGLANDER, 2018). A pesquisa foi viabilizada parcialmente por um programa de 5 meses como pesquisadora visitante na YU em Toronto, em 2019, financiada por uma bolsa de estudos do Governo Canadense, por meio do programa *Emerging Leaders of the Americas Program - ELAP*⁷. Esses 5 meses me propiciaram a chance de conhecer um pouco as participantes e desenvolver um estudo que pode ter um impacto positivo e relevância social, pois trata-se de um problema real, que tem afetado a vida de profissionais de saúde educados internacionalmente, imigrantes no Canadá. Além disso, os resultados desta investigação também podem impactar positivamente o ensino dos gêneros do domínio acadêmico em Português como LA, como é o caso de estudantes estrangeiros que participam de programas de intercâmbio com universidades brasileiras, além do ensino desses gêneros em Inglês como Língua Adicional.

Nosso interesse são os marcadores de posicionamento discursivo na escrita acadêmica de profissionais de saúde de imigrantes, estudantes em um curso de bacharelado em enfermagem na Universidade de York. Esse curso é voltado especificamente para enfermeiros/as com educação internacional (Internationally Educated Nurses - IENs), ou seja, estudantes com formação anterior em enfermagem em outros países e que desejam se tornar enfermeiras licenciadas no Canadá. As 7 participantes da pesquisa representam um grupo importante de

⁶ A presente pesquisa é fruto de uma colaboração internacional entre a Universidade Federal de Minas Gerais e a York University, localizada em Toronto, ON, Canadá. O Emerging Leaders in the Americas Program – ELAP é uma das iniciativas do Canadian Bureau for International Education – CBIE, que financia programas de estudos para estudantes da América Latina e região do Caribe, de graduação e pós-graduação, em universidades canadenses.

⁷ The Emerging Leaders in the Americas Program (ELAP) scholarships provide students from Latin America and the Caribbean with short-term exchange opportunities for study or research, in Canada, at the college, undergraduate and graduate levels. From: <https://www.educanada.ca/scholarships-bourses/can/institutions/elap-pfla.aspx?lang=eng>.

trabalhadores imigrantes, que o governo do Canadá busca atrair para atuar em seu sistema de saúde. Essas participantes serão referidas ao longo do trabalho por N1, N2 etc. Optamos por identificá-las dessa forma, com N de *nurse*, porque não ficamos confortáveis com a prática usual de usar P (de participante) seguido de um número sequencial. Uma vez que estamos enfatizando a identidade como um aspecto importante, e diante da necessidade de garantir o anonimato das participantes, entendemos que N remete às suas identidades sociais como enfermeiras, ao mesmo tempo em que garante o anonimato, nos termos do consentimento esclarecido – *Informed Consent* (ANEXO C)⁸, firmado entre as participantes e as pesquisadoras.

Objetivos

Este trabalho se inscreve no escopo problematizador de uma Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC), conforme proposto por Moita Lopes (2006), Pennycook (2001, 2006), e Rajagopalan (2003). Segundo esses autores, a LAC deve sempre se propor a ser autorreflexiva e crítica sobre si própria, problematizando posições e conceitos 'naturalizados' (PENNYCOOK, 2001), tais como língua, aprendizagem, contexto, avaliação, cultura. Os proponentes dessa Linguística Aplicada mais engajada, quer a chamemos de transdisciplinar, indisciplinar, crítica ou transgressiva, nos convidam a novas formas de fazer pesquisa, ao diálogo com variados campos de conhecimento, a atravessar corajosamente as fronteiras entre as disciplinas e a reconhecer que todo conhecimento é político e é atribuição do pesquisador nessa LA crítica "politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social" (MOITA LOPES, 2006, p. 22). Pode-se argumentar que toda e qualquer ciência que pretende avançar é questionadora e crítica, mas nem sempre esse questionamento vai além dos objetivos científicos das respectivas áreas, incluindo aí as questões políticas de acesso, desigualdade e localização dos sujeitos e do conhecimento no contexto político mais amplo. Entendemos que a criticidade proposta pela LAC busca exatamente essa abrangência e um engajamento ativo com questões políticas e sociais, e não somente com o desenvolvimento dos campos de conhecimento.

⁸ Esta investigação foi aprovada e autorizada pelo órgão responsável na York University em Toronto/CA.

Objetivo geral

O objetivo geral deste trabalho é identificar os índices de subjetividade evidenciados pelos marcadores discursivos de posicionamento presentes nos textos das participantes, que caracterizam suas identidades discursivas ou *ethé* discursivos nos gêneros escritos do discurso acadêmico. Esses índices de subjetividade são comparados e contrastados com as práticas correntes da comunidade acadêmico-profissional de Enfermagem, de modo a conhecer o quanto esses posicionamentos se aproximam ou se afastam das práticas dessa comunidade.

Objetivos específicos

Os objetivos específicos são identificar, quantificar e descrever quatro estratégias argumentativas indicadoras de posicionamento discursivo no texto acadêmico:

- referência a autores, a pesquisas prévias e a conhecimento anterior – os padrões de citação;
- modalização – uso de modalizadores para marcar atenuação (*hedges*) e reforço (*boosters*), na expressão de possibilidade e probabilidade, necessidade e obrigação;
- nominalização – recurso a formas nominalizadas de verbos e adjetivos;
- agência ou apagamento de agência – recurso às nominalizações e a construções na voz passiva.

Para essa busca, seguimos as seguintes orientações / diretrizes essenciais:

- Identificação dos marcadores de posicionamento (estratégias léxico-gramaticais) nos textos das publicações de especialistas e nos textos das participantes do estudo em seus trabalhos acadêmicos escritos;
- Análise dos sentidos potenciais desses marcadores como elementos de inserção das participantes nas práticas disciplinares da comunidade acadêmico-profissional de Enfermeiras(os) (identidade e autoridade).

Ao longo do trabalho vamos apresentar:

1. Uma descrição do *corpus* das publicações de especialistas em periódicos da área de Enfermagem – *corNursing*, e do *corpus* dos textos das enfermeiras participantes do estudo - *corIENs*, quanto aos marcadores de posicionamento;

2. Uma análise do conteúdo das entrevistas com as Enfermeiras participantes, em relação aos macro-temas focalizados nessas entrevistas;
3. Um resumo dos dados obtidos pelo questionário eletrônico respondido pelas participantes do estudo;
4. Uma análise contrastiva dos dois *corpora*, quanto aos marcadores de posicionamento selecionados;
5. Análise da relação entre identidade, posicionamento e autoridade (*ethos* discursivo), baseada no conteúdo das entrevistas, do questionário e nos resultados da análise dos *corpora*.

Este trabalho prossegue da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresentamos a revisão das perspectivas teóricas que orientam Este trabalho. No segundo capítulo, depois de traçarmos esse panorama teórico, tratamos da perspectiva metodológica que nos guia, apresentando as participantes e os instrumentos escolhidos para a geração dos dados da pesquisa. No terceiro capítulo, discutimos os resultados obtidos à luz dos dados coletados. Finalmente, tecemos algumas considerações e as possíveis implicações desses resultados para o ensino/aprendizagem dos gêneros escritos do domínio acadêmico.

1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Neste capítulo iremos, em primeiro lugar, apresentar um panorama da Linguística Aplicada Crítica. Em seguida, percorremos algumas das teorias correntes sobre o construto de Identidade, as interfaces entre as dimensões individuais, sociais e culturais desse construto, além de introduzir o conceito de *ethos* discursivo, que tomamos emprestado da Teoria da Argumentação, na perspectiva da Análise do Discurso. Consideramos prudente ressaltar que esse atravessamento de fronteiras entre áreas, essa aparente ‘impertinência’ faz parte de uma postura crítica que adotamos, a partir das propostas de uma Linguística Aplicada Crítica. Esse percurso nos leva, então, aos marcadores de posicionamento na escrita acadêmica, sob uma abordagem funcionalista da linguagem, ou seja, os itens léxico-gramaticais são tratados, nesta pesquisa, a partir das funções que realizam nos textos do domínio acadêmico.

1.1 Linguística Aplicada Crítica

A Linguística Aplicada (LA) foi, desde o início, compreendida como sendo uma disciplina operando na aplicação da teoria gerada em outros domínios, particularmente na Linguística Teórica, ao ensino de Língua Estrangeira/Adicional, principalmente o Inglês (COSTA, 2013; KRAMSCH, 2015; MCNAMARA, 2015; PENNYCOOK, 2001, dentre outros). A isso se refere Moita Lopes como um “equivoco aplicacionista”, que se originou do “entusiasmo que a formulação de uma área de conhecimento nova, a linguística, despertou no início do século XX, e a compreensão apressada e pouco lúcida de que o seu aparato teórico poderia focalizar questões além de seu alcance.” (MOITA LOPES, 2006, p. 18). É inquestionável que muitas pesquisas no campo da linguística teórica, bem como em outros campos, como sociologia, psicologia, filosofia, dentre outros, geraram sólidos fundamentos teóricos para incentivar e validar a pesquisa em linguística aplicada. Contudo, essa vinculação equivocada à Linguística, acrescida de um desejo obstinado de ser reconhecida como uma disciplina científica (cf. por exemplo, BOURDIEU, 1998; MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2003), conduziu a disciplina, durante muito tempo, a adotar os postulados positivistas de objetividade e distanciamento, especialmente nas questões relacionadas à língua em uso nos contextos sociais. Como bem observou Bourdieu,

Todo o destino da linguística moderna foi selado de fato no golpe de força inaugural através do qual Saussure separa a 'linguística externa' da 'linguística interna', e, reservando à última o título de linguística, dela exclui todas as pesquisas que relacionam a língua com a etnologia, com a história política de seus falantes, ou até mesmo com a geografia do território onde é falada, pelo fato de que não acrescentariam nada ao conhecimento da língua tomada em si mesma (BOURDIEU, 1998, p. 18).

Naturalmente, o resultado desse ‘golpe de força’ decorreu do entusiasmo com que as ciências acolheram esse “cavalo de Tróia.” (idem, *ibidem*) Contudo, é bom ter em conta que Saussure fez uma opção metodológica ao separar língua e linguagem, ou *langue* e *parole*, uma vez que ele reafirma, várias vezes, ao longo do Curso de Linguística Geral que a língua é um produto social, por exemplo quando diz que esta

não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, **essencial** dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um **produto social** da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (SAUSSURE, 2004, p. 17 – grifos adicionados).

Saussure defende que a linguagem (*parole*) “pertence, além disso ao domínio individual” (idem, *ibidem*) enquanto a língua (*langue*) é “um princípio de classificação” (idem, *ibidem*) o que a torna um objeto de estudo mais estável.

No entanto, mesmo essa quantidade considerável de teoria que aporta a Linguística Teórica, bem como a Psicologia, a Sociologia e os Estudos Literários, para citar apenas alguns, não pode dar conta de toda a diversidade e os múltiplos contextos que podem ser objeto de estudo, nem tampouco de todo tipo de assimetrias e desigualdades presentes em situações de uso, ensino e aprendizagem de língua estrangeira/segunda língua/língua adicional. Dessa forma, as práticas locais sempre precisarão do olhar crítico do pesquisador para relativizar as explicações fornecidas por uma certa teoria, incluindo as questões de cunho político, ‘político’ aqui entendido não como relacionado à gestão da esfera pública, mas como uma tomada de posição no mundo.

Para Pennycook (2001), a simples aplicação de teorias de uma disciplina-mãe não contempla a amplitude atual da LAC. A Linguística Aplicada, embora tenha nascido da necessidade advinda de ensinar a língua inglesa para falantes de outras línguas (cf. por exemplo, COSTA, 2013; MACNAMARA, 2015), desde o início foi orientada por conhecimentos de outras disciplinas,

como a Psicologia (as abordagens behavioristas, o cognitivismo), a Sociologia (a linguagem como prática social, as ideias de Bourdieu, Hall e Foucault) e a Antropologia (os estudos de Gumperz, os estudos culturais, dentre outros). Ainda podemos mencionar as teorias pós-estruturalistas e os estudos feministas. Na verdade, da mesma forma que as pesquisas qualitativas conduzidas principalmente na Antropologia foram um instrumento do projeto colonial (DENZIN; LINCOLN, 2006), a LA, para estar em sintonia com as demandas correntes do mundo globalizado, marcado por deslocamentos maciços de pessoas em fluxos migratórios e deslocamentos forçados (RAJAGOPALAN, 2003; WOODWARD, 2000), os inevitáveis choques entre culturas e a crescente expansão das redes informáticas de comunicação, precisa ser intrinsecamente crítica, por ter sido, ela mesma, um instrumento a serviço da expansão da língua inglesa. Além disso, como Kramsch (2015) aponta, o campo permanece monolíngue e dominado pela pesquisa em aprendizagem / ensino (especialmente do Inglês como língua estrangeira ou segunda língua), de modo que há espaço para outras teorias esclarecedoras, fundamentadas em pesquisas críticas realizadas em outros contextos.

Kramsch (2015), da mesma forma que Pennycook (2001, 2006) e outros teóricos (por exemplo, MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2003), afirma nunca ter percebido a linguística aplicada como a simples aplicação de teorias da linguística ou de outros campos aos problemas de ensino e aprendizagem de línguas, mas sim como a teoria que pode ser gerada a partir do estudo da língua em si (KRAMSCH, 2015). Contudo, a autora reconhece que, muitas vezes, pesquisadores partem de estudos sobre problemas reais para encaixá-los, “acriticamente” em alguma teoria criada anteriormente e em outros contextos. Acreditamos que uma explicação para esta afirmação de Kramsch possa se basear em um termo que a autora usa: ‘acriticamente’. Um/uma pesquisador/a deve ser crítico e reflexivo ao longo de todo o seu trabalho. Ser crítico implica questionar e desafiar constante e sistematicamente as descobertas e análises de qualquer fenômeno. Dito de outra forma, Kramsch parece sugerir que, em vez de "ilustrar acriticamente a teoria nascida em outro lugar", a pesquisa em Linguística Aplicada também deveria estar gerando sua própria teoria (idem, p. 456). Isso significa equilibrar a tensão entre o desenvolvimento dos aspectos técnicos voltados ao aprimoramento das práticas de ensino, produção de materiais didáticos e tecnologias da sala de aula, com a ampliação do capital simbólico da área (cf. BOURDIEU, 1998; KRAMSCH, 2015). As disciplinas, especialmente nos campos das Humanidades e Ciências Sociais precisam se transformar, se adaptar e fazer

autocrítica. Essa discussão já “envelhecida”, “reducionista e unidirecional” (MOITA LOPES, 2006, p 14-18), esse jogo de palavras entre ‘aplicação da linguística’ e ‘linguística aplicada’ já está superado, em favor de discussões mais produtivas, como veremos a seguir.

Muito do que se faz já há algum tempo em LA tem um acentuado viés crítico, que pode assumir várias formas: Análise Crítica do Discurso (ACD), Letramento, ou Consciência Crítica da Linguagem (Critical Language Awareness), para citar apenas alguns. Pennycook (2001, 2006) argumenta que o adjetivo 'crítica/o' pode implicar diferentes significados: pode significar uma série de habilidades de leitura ou solução de problemas; pode também significar uma avaliação objetiva e crítica de um determinado assunto; finalmente, pode se relacionar a um engajamento com questões políticas e sociais (PENNYCOOK, 2001). Para esse autor, uma abordagem crítica não pode se esquivar de um "engajamento com a crítica política das relações sociais" (PENNYCOOK, 2001, p. 4). Os significados de 'crítico' que discutimos aqui podem ser compreendidos sob quatro abordagens: (a) crítica como leitura especialista e objetiva; (b) crítica como leitura do mundo; (c) a crítica inaugurada pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e (d) criticidade como prática problematizadora. Alertamos que os panoramas que apresentamos são parciais e não pretendem uma definição acabada sobre essas abordagens. São, antes, exemplares da relevância de se discutir a temática da criticidade.

1.1.1 Crítica como leitura especialista e objetiva

Monte Mór faz uma revisão acerca do termo 'crítica', a partir do entendimento corrente de dois termos em Inglês, '*criticism*' e '*critique*' (MONTE MÓR, 2013, p. 33-37), no intuito de, visto que os dois termos convergem para a mesma palavra em Português, sugerir com qual das duas acepções o Crítico dos Letramentos Críticos se identifica (ou deveria se identificar). O que impulsiona suas reflexões é a constatação de que, embora os movimentos de alfabetização estivessem melhorando, ainda havia – e ainda há - muito a ser alcançado. A autora se referia aos resultados da avaliação da educação básica no Brasil e no exterior, que indicavam ainda ser expressivo o número de alunos que apresentavam “dificuldades na ‘compreensão geral’ do texto, na síntese do conteúdo de suas leituras (e também na construção de sentidos e visão crítica (...))” (MONTE MÓR, 2013, p. 32), o que, segundo essa autora, reforçaria “a percepção da necessidade de ampliação no enfoque crítico da educação / dos letramentos” (idem, ibidem). Investigando as concepções de vários autores sobre o assunto, a conclusão que se apresenta é

que existem diferentes concepções de 'crítica', informadas por variadas correntes de pensamento e Monte Mór sugere que, com frequência, "as visões de 'crítica' (...) não levam em conta as noções de 'crítica' em sua dinamicidade e historicidade e que remetem a diferentes escolas teóricas" (Idem, p. 33). Um dos significados analisados pela autora remete à crítica como "as avaliações fornecidas por especialistas reputados, como críticos de arte, música, cinema e teatro." (Idem, p. 34). Nessa acepção, a tarefa da crítica se fundamenta nos postulados do positivismo, como "objetividade e rigor no estabelecimento dos fatos." (MONTE MÓR, 2013, p. 36) e supõe um sistema estável de valores e crenças partilhados pelo autor, pelo leitor e pelo crítico, sistema esse em que "as tradições culturais não preveem questionamentos" (Idem, ibidem) e há forçosamente uma convergência para um significado pertencente a esse sistema de crenças, a essa cultura. Em outras palavras, existiria uma 'verdade' que se poderia alcançar por meio dessa análise rigorosa e objetiva de um objeto cultural. Esse entendimento é chamado por alguns autores como "crítica universitária", "crítica especializada", "crítica literária". Nessa perspectiva, a atividade do indivíduo crítico (um especialista e não um cidadão comum) se prende a postulados positivistas de distanciamento e objetividade, e esse especialista se considera objetivo e livre de ideologias. Citando Barthes (1999, apud MONTE MÓR, 2013), a autora destaca que "o objeto do crítico não é o mundo, mas o discurso de um outro" (idem, p. 35). Dentro de tal concepção, o desenvolvimento do pensamento crítico seria trabalhado somente após um certo nível de conhecimento linguístico e um certo nível de escolarização.

O outro significado se volta para a "capacidade de percepção crítica que cidadãos têm sobre a sociedade em que vivem" (idem, p. 33) e esse é o significado que interessa à LAC e aos Letramentos Críticos (LC). Visto sob esse ângulo, o desenvolvimento do pensamento crítico pode e deve ser trabalhado continuamente, do início da vida escolar até a vida universitária (MONTE MÓR, 2013, p. 32-33). Para a autora, essas visões discordantes poderiam ter, contudo, "papeis complementares ou suplementares" (idem, p. 33). Entretanto, o que se constata é a predominância do primeiro sentido, de um pensamento crítico dependente de um desenvolvimento escolarizado, "tendo como premissa a ideia de que a crítica se situa em patamares altos da escala de estudos" (idem, ibidem), o que vai contra as propostas de letramento crítico.

Monte Mór se volta para esse segundo significado, que pode ser expresso como senso crítico ou percepção crítica. De Ricoeur (1977) ela cita a "hermenêutica da suspeita", como uma atitude que "permite revisitar as teorias tradicionais, levando à compreensão de que os sentidos são construídos em seus contextos sociais, culturais e históricos" e essa atitude pode levar ao rompimento de interpretações e sentidos cristalizados (MONTE MÓR, 2013, p. 38-39). A autora recorre também ao pensamento de Freire e sua compreensão da leitura de um texto como a leitura do mundo (FREIRE, 1987, 2001 apud MONTE MÓR, 2013, p. 39). Esse é o tópico que discutimos a seguir.

1.1.2 A Pedagogia Crítica de Paulo Freire

Paulo Freire foi um educador e pensador brasileiro que idealizou a chamada Pedagogia Crítica e tem, até hoje, grande influência sobre outros pesquisadores e educadores mundo afora. Freire, um educador à frente de seu tempo, desde o início de sua carreira defendeu ideias como emancipação, empoderamento e, principalmente, a alfabetização e o ensino da leitura como atividades essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico. Sua ideia de que a leitura não é simplesmente aceitar passivamente os conteúdos, mas questionar para compreender “além do nível literal e pensar sobre a função e a produção dos textos” (MCLAUGHLIN; DE VOOGD, 2004, p. 20) vai ao encontro do que defendem aqueles para quem a função do educador é mais do que transmitir conteúdos.

Em um texto de 2004, Luke revisita as ideias de Freire e afirma que seu trabalho pode ser considerado o “ponto de decolonização educacional” por teorizar, em um momento particularmente sensível da história⁹, sobre educação, emancipação e conscientização (LUKE, 2004, p. 21-22). Luke menciona que várias abordagens denominadas ‘críticas’ podem ter agendas muito diferentes e, na prática, não compartilham um posicionamento político comum (idem, p. 21). Ele salienta que o termo tem servido tanto a movimentos de “redistribuição radical de poder e capital” quanto a “programas liberais e neoliberais de desenvolvimento

⁹ O livro *Pedagogia do Oprimido* foi escrito em 1968 e publicado no Brasil somente em 1974, em um período marcado mundo afora pela emergência dos movimentos sociais pelos direitos civis, pela chamada Primavera de Praga e por um clima de insatisfação política generalizada, no Brasil e em outros países da América Latina. Especificamente no Brasil, vivíamos em pleno regime militar ditatorial, iniciado com o golpe de 1964. (Nota da Autora).

individual”, deixando claro que nem tudo que se denomina ‘crítico/a’ trabalha os mesmos objetivos (idem, ibidem). De acordo com Luke, devemos a Freire os termos 'problemático' e 'problematização', que marcam “uma crítica da naturalização e do senso comum que estão no centro das pedagogias críticas” (idem, p. 23). Luke resume o legado de Freire como (a) crítica ativista e engajamento com a sociedade civil; (b) crítica da economia política; (c) crítica da propaganda e da ideologia e (d) foco crítico na psicologia humana de luta e opressão - estratégias de silêncio, marginalização e violência - e as respostas a elas (LUKE, 2004, p. 23).

Isso posto, Luke propõe que podemos pensar o crítico de duas formas: como uma postura de distanciamento, uma metalinguagem que desconstrói os textos (conforme um dos sentidos de crítico que discutimos acima), ou como a incorporação de uma “raiva política” (LUKE, 2004, p. 26). Para esse autor, uma postura crítica implica engajar-se e questionar discursos dominantes, e para isso é necessário colocar-se no lugar do Outro. Ressalta, contudo, que o projeto crítico é ainda uma empreitada inacabada e aberta, especialmente no contexto atual.

Finalmente, Luke expressa sua convicção de que deve haver uma abordagem crítica no ensino de Língua Estrangeira, em que os educadores se posicionem de modo a poderem “se observar observando”, tornar estranho o que é familiar (LUKE, 2004, p. 27). O autor finaliza seu artigo insistindo que é preciso mudar a forma como o crítico vem sendo feito, sob o risco de, em não o fazendo, permanecer sendo um instrumento de domesticação do Outro.

1.1.3 O crítico na Teoria Crítica

A Teoria Crítica é uma “tendência filosófica” nascida no início do século XX, no período que se seguiu ao fim da Primeira Guerra Mundial, ligada aos pensadores da chamada Escola de Frankfurt, cujos principais teóricos são Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin e, atualmente, Jürgen Habermas (BLACKBURN, 1997, p. 380). Diante do fracasso da Razão Iluminista em “conduzir a humanidade em direção à paz e à prosperidade para todos” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125), “[d]a degeneração do marxismo soviético no stalinismo e [d]o fracasso do comunismo na tentativa de inspirar as classes trabalhadoras do ocidente” (BLACKBURN, 1997, p. 121), a Teoria Crítica buscava criar “uma versão do marxismo depurada de positivismo e de materialismo, que desse o devido valor à influência da superestrutura – ou seja, da cultura e da imagem que as pessoas fazem de si próprias – como

um fator de mudança social” (Idem, *ibidem*). Por causa desse foco na mudança social, o ideário iniciado pelos filósofos da Escola de Frankfurt tem grande importância para a LAC. Entretanto, definir com precisão o que é a Teoria Crítica na atualidade é uma empreitada difícil, principalmente porque é uma corrente de pensamento que está “sempre mudando e evoluindo”, há “espaço para discordância” e isso seria “contrário ao desejo de tais teóricos de evitar a produção de modelos de crenças sociopolíticas e epistemológicas” (KINCHELOE; MCLAREN, 2008, p. 403). Feitas essas ressalvas, discutimos, a seguir, como esses autores veem a Teoria Crítica no século XXI.

Para Kincheloe e McLaren, a Teoria Crítica não deveria ser vista “como uma gramática universal do pensamento revolucionário, objetificada e reduzida a estratégias e pronunciamentos formulaicos discretos” (KINCHELOE; MCLAREN, 2008, p. 404). Na atualidade, pesquisadores críticos são informados e influenciados pelas teorias ‘pós’ (pós-modernistas, pós-estruturalistas, feministas) e são definidos por esses autores como pesquisadores que buscam fazer seu trabalho como uma “forma de crítica social ou cultural” (*idem, ibidem*) e que também aceitam que

todo pensamento é fundamentalmente mediado por **relações de poder** que são constituídas socio-historicamente; que fatos não podem ser isolados do domínio de valores ou removidos de alguma forma de **inscrição ideológica**; que a relação entre conceito e objeto, e entre significante e significado nunca é estável ou fixa e, com frequência é mediada por relações sociais de produção e consumo capitalistas; que **a linguagem é central** na formação da subjetividade (...); que certos grupos em qualquer sociedade ou em uma sociedade em particular são privilegiados em relação a outros grupos e, embora as razões para esses **privilégios** possam variar muito, que a opressão que caracteriza as sociedades contemporâneas é mais forçosamente reproduzida quando os subordinados aceitam seu status social como **natural necessário ou inevitável**; que a opressão tem muitas faces e que focalizar em apenas uma às custas das outras (por exemplo, opressão de classe versus racismo) frequentemente omite as interconexões entre elas [...] (KINCHELOE e MCLAREN, 2008, p. 405 – grifos adicionados).

Essa é uma definição bem abrangente, da qual destacamos alguns pontos que encontram eco em teóricos da linha crítica: (a) a penetração, às vezes sutil e difusa, outras mais abertamente, das relações de poder nas atividades e nas interações em contextos diversos (cf. por exemplo, LEA, 2004; LEA, STREET, 1998; 2006; PENNYCOOK, 2001; STREET, 2003, 2009); (b) o pensamento ingênuo que aposta em uma posição neutra, não ideológica, e que não se sustenta

diante da percepção de que toda posição é ideológica (idem, ibidem); (c) a linguagem é central na constituição da subjetividade e é construída socialmente, é performativa e não é um objeto dado a priori, anteriormente aos seus usos na vida real (cf. por exemplo, PENNYCOOK, 2007); (d) há uma relação estreita entre a opressão de uns sobre outros para a manutenção do status quo e uma atuação transformadora passa pela desnaturalização de certos ‘dados’ (cf., por exemplo, PENNYCOOK, 2001). A atualidade e o vigor das teorias críticas residem exatamente na sua inclinação problematizadora, na preocupação com a mudança social, no questionamento de sentidos e situações naturalizadas (PENNYCOOK, 2001) e no desejo de um mundo melhor e mais justo. No contexto de ensino e aprendizagem de línguas, a Associação Americana de Linguística Aplicada (em inglês *American Association of Applied Linguistics – AAAL*) assim define sua missão

tratar de um vasto leque de questões relacionadas à linguagem que afetam os indivíduos e a sociedade. A missão da AAAL é facilitar o avanço e a disseminação de conhecimento e compreensão relativos a questões relacionadas à linguagem de modo a **melhorar as vidas dos indivíduos e as condições na sociedade** (AAAL Mission¹⁰ - grifos adicionados).

As leituras apresentadas nas seções precedentes não esgotam as interpretações possíveis do que se entende por uma abordagem crítica, mas servem para mostrar como o debate está vivo e pulsante em diversas frentes, como os estudos e programas de letramento, o ensino de língua estrangeira/adicional e a pesquisa qualitativa. Seguimos agora para a discussão sobre as propostas de uma LA crítica.

1.1.4 A criticidade como prática problematizadora

Como um gesto inaugural, performativo, Pennycook (2001) faz sua introdução à Linguística Aplicada Crítica: ao mesmo tempo em que apresenta o campo, ele o produz. Suas preocupações com o desenvolvimento de uma abordagem crítica para a Linguística Aplicada já se manifestavam em textos anteriores (p. exemplo, PENNYCOOK, 1994). Afinal, como o próprio autor observa, a Linguística Aplicada já é um campo estabelecido: o performativo dessa introdução é apontar caminhos e propor questões para os estudos da área que já atuam dentro de um viés crítico, como o Letramento Crítico e a Análise Crítica do Discurso. Como é uma

¹⁰ De <https://www.aaal.org/our-mission>. Acesso em Set/2020.

introdução crítica e autorreflexiva, características importantes nessa proposta, há muitos questionamentos. O primeiro deles, e que reaparece ao longo dessa introdução e dos capítulos subsequentes, é de que forma o significado de 'crítica' que discutimos nas três análises apresentadas anteriormente se harmoniza ou não com as práticas dentro da perspectiva da LAC.

Partindo dos sentidos de 'crítico' que resumimos anteriormente, a prática crítica deve “tomar a desigualdade social e a transformação social central ao [seu] trabalho”, tornando-se mais “responsável politicamente” (PENNYCOOK, 2001, p. 6-7). É também, como afirma Chun (2018, p. 284), “busca[r] maneiras de se engajar com os alunos na interrupção e na nomeação das formas como sociedades tentam controlar e administrar interpretações dominantes e representações dos mundos em que [eles e elas] vivem”, principalmente “ouvindo-a/os ativamente”. Percebemos o trabalho crítico não somente em uma atitude ‘iluminista’ de revelar e nomear as desigualdades, mas como uma postura ativa de facilitar a emergência de vetores de mudança. Em uma perspectiva decolonial, é abrir espaço para as epistemologias do sul (SANTOS, 2007), é criar uma gramática da decolonialidade (KUMARAVADIVELU, 2016), desprendendo-nos do eurocentrismo dominante (GROSFOGUEL, 2008; MIGNOLO, 2002, 2007, 2011; PLESU, 2018). É comprometer-se com uma “democracia radical” (MOUFFE; MORENO, 1993, p. 15). Grosfoguel (2008, s/p) pergunta

Será que podemos criar uma política anticapitalista radical que vá além da política identitária? Será possível formular um cosmopolitismo crítico que vá além do nacionalismo e do colonialismo? Será que podemos criar conhecimentos que vão além dos fundamentalismos terceiro-mundistas e eurocêntricos? Será que podemos superar a tradicional dicotomia entre economia política e estudos culturais? Será que podemos transpor o reducionismo econômico e o culturalismo? Como podemos nós ultrapassar a modernidade eurocêntrica sem desperdiçar o melhor da modernidade, como fizeram muitos fundamentalistas do Terceiro Mundo?

São perguntas assim, incômodas e desconcertantes, que uma prática crítica deve enfrentar. Contudo, por mais encorajadores que sejam os postulados de uma prática crítica, ou uma linguística aplicada crítica, dúvidas e questionamentos sobre sua validade são levantados. Widdowson (2001) vê o linguista aplicado como um mediador “cujo papel é tornar inteligíveis as [teorias], de forma que sua utilidade possa ser demonstrada” (p. 13), uma função “não de transferência, mas de tradução” (idem, *ibidem*). No nosso entendimento, essa metáfora do mediador sugere uma suposta neutralidade e, ao mesmo tempo, reduz a figura do linguista

aplicado a menos do que um pesquisador, a um testador de hipóteses concebidas em outros campos e estabelece também uma hierarquia simbólica de valor entre as áreas e uma divisão do trabalho, em uma perspectiva mecanicista e reducionista. Os argumentos de Widdowson (2001) sugerem um foco no ensino, ao passo que Pennycook (2001, 2003) percebe a LAC em um escopo mais amplo de atuação. Widdowson reconhece a necessidade de ser crítico, mas sua definição de crítico é “a **avaliação** de versões alternativas da realidade, o **reconhecimento** de reivindicações e perspectivas concorrentes, e a necessidade de **reconciliá-las**” (idem, p. 15 grifos adicionados), uma proposta em que não transparece nem a responsabilidade política nem o desejo de mudança, mas somente de reconciliação das diferenças. Ele prossegue sua argumentação, afirmando que no trabalho crítico as pessoas se colocam como 'missionários', que acreditam saber o que é bom para outras pessoas baseadas em sua própria perspectiva, impondo sua visão da realidade. É contra essa interpretação que argumenta Pennycook. (2006), explicando porque a linguística aplicada tem tido uma postura hipócrita a respeito de várias questões, especialmente por adotar uma alegada posição de distanciamento, objetividade e neutralidade. Para Widdowson, ser crítico é "**considerar** uma pluralidade de perspectivas e fazer a **mediação** entre elas, buscando pontos de reciprocidade e correspondência, como base para a **acomodação**" (WIDDOWSON, 2001, p. 16 grifos adicionados). Ele prossegue: "os pobres continuarão ficando mais pobres, os ricos mais ricos, o capitalismo global sem freios continuará a corromper as comunidades e a envenenar o planeta em nome do progresso" e “o que a linguística aplicada pode fazer a respeito [ele, Widdowson,] não [sabe]” (WIDDOWSON, 2001, p. 16). Da forma como a compreendemos, essa afirmação sugere, por um lado, um certo niilismo, em que não há o que fazer, e por outro lado, um relativismo pós-moderno, em que um ponto de vista é tão bom quanto qualquer outro (ou tão ruim quanto). Mas chegou o momento de seguir em frente e de abandonar esses “debates inúteis” (PENNYCOOK, 2006, p. 70). Apresentamos a seguir um breve panorama da LA(C) no Brasil, a partir de 3 livros publicados entre 2000 e 2016.

O primeiro é um livro organizado por Fortkamp e Tomitch (2000) – *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*, que nos apresenta uma série de artigos, divididos em 5 sub-áreas temáticas: I) Política de Ensino de Línguas, II) Aquisição de Línguas Materna e Estrangeira, III) Gênero Textual, IV) Aspectos Sintáticos da Língua Materna e o Ensino, e V) Discurso. Pesquisadores brasileiros assinam quase todos os

textos, a não ser o último capítulo, que é assinado por um pesquisador estrangeiro, Malcolm Coulthard, que tem fortes laços com a linguística aplicada no Brasil, tendo atuado como professor visitante na Universidade Federal de Santa Catarina. A publicação é apresentada como “um retrato da pesquisa em linguística aplicada no Brasil no momento atual [os anos finais da década de 90]” (FORTKAMP; TOMITCH, 2000, p. 9). Ressalte-se que o volume foi organizado em homenagem a um importante pesquisador brasileiro, o Prof. Ilário Bohn, já falecido, que construiu uma trajetória de destaque, tendo atuado em diversas áreas da LA. Os textos escolhidos para a coletânea buscam refletir “sua preocupação constante com o ensino de línguas de qualidade capaz de formar cidadãos mais atuantes na sociedade e (...) sua preocupação com os avanços científicos da área” (idem, p. 10). Note-se que, embora o termo ‘crítico/a’ não esteja explícito na apresentação, está implícito em ‘formar cidadãos mais atuantes’, o que deixa transparecer o objetivo geral, de não apenas ensinar uma língua, mas de formar para a cidadania.

O segundo livro que apresentamos é organizado por Moita Lopes (2013), em homenagem à trajetória acadêmica e profissional da Profa. Maria Antonieta Alba Celani, falecida recentemente, uma pesquisadora cuja trajetória longa e brilhante justifica a iniciativa. Na introdução a *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*, o organizador nos informa que o livro “objetiva fazer um balanço da área em um de seus campos [e] contém fotos de aspectos da pesquisa relativos à sala de aula de línguas, (...) por ser a área de maior interesse de nossa homenageada, e, certamente, a mais desenvolvida no Brasil” (MOITA LOPES, 2013, p. 15-16). Nesse volume não observamos uma preocupação com a amplitude de áreas – como no livro que apresentamos anteriormente, mas com um aprofundamento focal em ensino de línguas. Moita Lopes prossegue, nesta introdução, salientando que os textos que compõem a obra se encontram sintonizados com as importantes mudanças por que passou a LA, as chamadas “viradas pós-estruturalista, discursiva, icônica, cibernética, somática, pós-colonial, feminista, *queer*, antirracista etc., que atravessaram e atravessam essas áreas, problematizando, entre outros aspectos, o sujeito social, que passa a ocupar o foco central de atenção” (idem, p. 16). Nisso se pode verificar uma convergência mais explícita com as propostas da LAC, que expusemos nesta seção.

Para finalizar esse breve panorama, trazemos o volume organizado por Jordão (2016). Intitulado *A Linguística Aplicada no Brasil: Rumos e Passagens*, o livro é dividido em áreas temáticas. A primeira delas – Desenvolvimento da LA no Brasil - traz quatro artigos com um enfoque histórico do percurso dos trabalhos no Brasil; na segunda seção – LA e Letramentos – o foco é nas abordagens de letramentos, em relação à avaliação, à globalização e ao trabalho em sala de aula; em seguida temos LA e formação de professores, tratando o tema sob as lentes das responsabilidades sociais, da inclusão e do ensino do Inglês; por último vêm os artigos que compõem o panorama da LA e o ensino-aprendizagem de línguas, que abordam o tema a partir das novas tecnologias, do livro didático, do neoliberalismo e da avaliação, dentre outros. Nas palavras de Rajagopalan (2016, p. 9), “um livro de fôlego, de muito fôlego”. Ele ressalta que a LA no Brasil se encontra em uma fase de “pleno reconhecimento (...), por se preocupar com questões muito além daquelas que ocupam seus colegas interessados em desvendar a linguagem *stricto sensu*, [e] merece ser vista como um campo de investigação em plenitude” (idem, *ibidem*). Destacamos a observação de Jordão, de que a identidade da LA é “agonística (...), relacionada a identidades outras, conflitantes e irreconciliáveis, mas democraticamente associadas, (...) um espaço epistemológico e ontológico” (JORDÃO, 2016, p. 12-13), marcado por tensões e constante reflexividade. O traço mais saliente dessa publicação é o viés transdisciplinar e, embora o termo ‘crítico/a’ não esteja explicitado, esse caráter está subjacente aos capítulos que a compõem. Na próxima seção passamos às noções de identidade e *ethos* discursivo.

1.2 Identidade e escrita acadêmica: a emergência do *ethos* discursivo

Colocar a Identidade no centro de um projeto de pesquisa traz algumas complexidades. A primeira é encontrar e tecer uma definição aceitável do que seja Identidade. A segunda é conseguir fazer uma distinção razoável entre Identidade(s), Individualidade(s) e Subjetividade. São esses os pontos de partida desta seção. Esse construto tem movimentado ideias e teorias, em diferentes disciplinas e campos de estudo: psicologia, sociologia, linguística. Interessa-nos, particularmente, as relações entre Identidade e Linguagem, mais especificamente, de que maneiras a linguagem é instrumentalizada para expressar a(s) Identidade(s) na escrita acadêmica em língua não materna. Trataremos aqui da ideia de Identidade relacionada à

autoridade. Autoridade entendida como a posição ocupada que permite dizer algo de determinadas maneiras, significa expressar avaliação, atenuar ou incrementar a força de certas proposições, direcionar ações e fazer previsões relativas à possibilidade ou à probabilidade de que algo se realize.

Por ser um construto, a Identidade é passível de ser conceitualizada, ao menos provisoriamente, como veremos. Esse construto é, ao mesmo tempo, individual e social, singular e plural: individual ao nível interpessoal e social ao nível do relacionamento entre grupos. A Identidade tem também uma dimensão discursiva, que será discutida mais adiantes. Significa ser único e ser o mesmo. Único, singular, nos encontros com o(s) Outro(s): nossas histórias de vida, nossas identificações e preferências, nossa singularidade. Ser o mesmo, na nossa identificação, nas nossas afinidades, no sentimento de pertencimento a grupos e culturas. A Identidade se constrói na Diferença: "identidade e diferença estão em uma relação de estrita dependência (SILVA, 2008, p. 74). Ser o que sou significa marcar o que eu não sou: um "processo de diferenciação." (idem, *ibidem*). Como na linguagem, um signo (a Identidade) é marcado pelo que é e compreendido pelo que não é. A língua, da mesma forma que a identidade, "não passa de um sistema de diferenças" (idem, p. 77).

A Identidade, na concepção pós-estruturalista, pós-moderna, é dinâmica e transforma-se ao longo do tempo e de acordo com as posições ocupadas pelos indivíduos. Ao mesmo tempo que possui uma certa estabilidade, permite rupturas e deslocamentos. Nesse sentido, a metáfora do *rizoma*, de Deleuze e Guattari, se mostra produtiva: um rizoma se opõe a uma estrutura arbórea, no sentido de que uma estrutura em árvore supõe uma hierarquização, um ponto de partida, um centro que comanda e permite os desenvolvimentos, que são aditivos e dependentes dos anteriores. Já o rizoma supõe uma estrutura sem hierarquias, sem um ponto de entrada, "uma multiplicidade substantivada, devires imprevisíveis e incontroláveis", um "plano sempre variável, sempre remanejado e recomposto pelos indivíduos e pelas coletividades" (ROLNIK, 2014, p. 61). Outra metáfora de interesse é a da bricolagem, referida por Bauman como uma construção identitária com os recursos de que se dispõe. Como um *bricoleur*, o indivíduo é guiado pela "lógica da racionalidade do *objetivo* (descobrir o quão atraentes são os objetivos que podem ser atingidos com os meios que se possui" (BAUMAN, 2005, p. 55 – grifos no original). Essa "lógica da racionalidade do *objetivo*" será mais explorada adiante, quando da

discussão do construto de *investimento* (KANNO; NORTON, 2003; NORTON, 2010, 2013; NORTON; TOOHEY, 2011). As considerações sobre o que é a identidade (ou identidades) sempre dependerão de adotarmos um ponto de vista, uma ancoragem mais psicológica ou mais sociológica. Sob o ponto de vista psicológico, o que estaria em jogo seriam os processos mentais individuais. Sob um ponto de vista sociológico, as interações têm predominância. Hall, criticando o “individualismo racional’ do sujeito cartesiano” (HALL, 2015, p. 21), argumenta que o indivíduo está localizado “em processos de grupo e nas normas coletivas” e que a formação subjetiva se dá “através de sua participação em relações sociais mais amplas” (idem, *ibidem*), em um processo recíproco em que as estruturas sociais criam as possibilidades de individualização e os papéis desempenhados pelos indivíduos sustentam as estruturas sociais.

As ideias sobre identidade mudaram ao longo do tempo: de um nome singular, estável e essencializado, para a visão pós-estruturalista de um substantivo plural, dinâmico, em constante construção. As mudanças históricas por que passaram as concepções de identidade e subjetividade supõem um sujeito discursivo, isto é, formado na e pela linguagem. Rajagopalan (1998) sintetiza essa formulação ao afirmar que

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41-42).

Isso nos conduz às ideias de Individualidade e Subjetividade. Afinal, o que significa Individualidade? A definição mais imediata, mais intuitiva, é a de que Individualidade implica em unidade e singularidade, em separar um todo de um todo maior, a Coletividade. E a Subjetividade? Se a Individualidade se encontra em oposição ao social, à coletividade, a Subjetividade nos remete ao interior, ao psicológico, ao domínio da alma. Subjetividade supõe a existência de um Sujeito individual. Nas palavras de Staunæs,

Subjetividade é o conceito pós-estrutural para o sentido de um 'eu'. Comparado ao conceito de identidade, que é utilizado tanto na literatura moderna como pós-moderna, o conceito de subjetividade inclui estabilidade, mas também mudança e ruptura. Além do mais, o conceito é construído sobre um certo entendimento da relação entre esse senso de 'eu' e o contexto social

no qual a subjetividade está em constante processo de tornar-se (STAUNÆS, 2003, p. 103).

Podemos perceber, por essa definição, que o individual sempre está em estreita relação com o social.

Por que a linguística aplicada, especialmente sob uma abordagem crítica, se interessa pela noção de identidade? Porque as identidades dos aprendizes de língua estrangeira, segunda língua ou língua adicional interferem no processo de aprender uma língua. Esse ponto tem sido explorado por muitos autores, dos quais destacamos Norton (2013) e Ivanic (1998). Norton argumenta que "uma teoria bem desenvolvida sobre identidade coloca em evidência as **múltiplas posições** de onde aprendizes de língua podem falar, e como às vezes aprendizes marginalizados podem se apropriar de identidades mais desejáveis com relação à comunidade da língua-alvo" (NORTON, 2013, p. 2 – grifos adicionados). A autora vem pesquisando mulheres imigrantes no Canadá e seus desafios com a aprendizagem do Inglês. Os estudos de Norton se revelam particularmente sensíveis às questões identitárias em relação à assimetria de poder que coloca suas informantes em posição de desvantagem nas situações cotidianas, com reflexos no seu desenvolvimento linguístico. A partir dessas pesquisas, Norton propõe o construto 'investimento' como complementar ao construto 'motivação', por entender que a dicotomia motivado/desmotivado, que costuma ser utilizada para explicar o sucesso ou o fracasso na aprendizagem da língua estrangeira/adicional (BROWN, 1993), não considera as "relações desiguais de poder entre os aprendizes e os falantes [nativos] da língua-alvo" (NORTON, 2013, p. 6). Retomando aqui o que propõe Bauman sobre a racionalidade do objetivo na construção da identidade (BAUMAN, 2005), podemos perceber a conexão entre essa ideia e a afirmação de Norton de que o construto 'investimento' significa que o aprendiz irá investir na sua aprendizagem na medida em que perceba os potenciais ganhos para seu capital simbólico (NORTON, 2010, 2013; NORTON PEIRCE, 1995; NORTON; TOOHEY, 2011).

Por sua vez, Ivanic (1998) discute a relação entre escrita e identidade, afirmando que

escrever é um ato de identidade no qual as pessoas se alinham às possibilidades de personalidade (*person-hood*) moldadas socioculturalmente, agindo na reprodução ou contestação das práticas e discursos dominantes, e

também nos valores, crenças e interesses que esses incorporam (IVANIC, 1998, p. 32 – grifos adicionados).

Embora o trabalho de Ivanic (1998) seja com aprendizes de escrita acadêmica em Inglês como primeira língua, a profundidade de suas análises da relação entre escrita e identidade são pertinentes ao presente trabalho. Ivanic afirma que só se pode participar das atividades de uma determinada comunidade "adotando seus valores e práticas: é tornar-se um dos 'colegas que pensam da mesma forma'" (1998, p. 12). Esse ponto toca nas ideias de pertencimento a uma determinada comunidade, no caso das participantes desta investigação, a comunidade acadêmico-profissional de Enfermeiras no sistema de saúde canadense. A autora defende que a escrita acadêmica é uma “instância poderosa” para o trabalho na fronteira entre as identidades sociais e discursivas dos aprendizes (IVANIC, 1998, p. 14). A identidade discursiva, de que tratamos em maior profundidade adiante é, nas palavras da autora, “a impressão – frequentemente múltipla, às vezes contraditória – que [o autor] transfere de si para um determinado texto escrito” (idem, p. 25). Essa identidade, construída “nas características discursivas do texto”, se refere à voz do autor, ou seja, “à maneira como eles querem soar” e se relaciona ainda aos “valores, crenças e relações de poder no contexto social em que [o texto] foi escrito” (idem, *ibidem*).

A escrita como produção da identidade também é retomada por Ramanathan e Atkinson (1999), quando propõem que, tomada como prática social, a escrita traz embutida a noção de que "como indivíduos, todos temos 'eus' essencialmente privados e isolados, os quais ganham expressão externa pelo uso de uma 'voz' metafórica" (RAMANATHAN; ATKINSON, 1999, p. 47). A voz é um aspecto dual para a compreensão de sua manifestação na linguagem: significa tanto uma expressão individual, uma assinatura, um estilo, quanto a possibilidade de romper o silenciamento imposto das vozes marginalizadas, nos termos do letramento crítico Norte-Americano, que traz o argumento de que “o currículo dominante e as práticas de ensino das escolas tradicionais silenciam as ideias, culturas, línguas e vozes de alunos de outras formações” (PENNYCOOK, 2001, p. 100). Dito de outra forma, a ‘voz’ (re)afirma a identidade e ganha acesso como forma legitimada de expressão. Gnerre também ratifica a importância de identidade e posicionamento na linguagem, ao afirmar que

[a] linguagem não é usada somente para veicular informações, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre estas

ocupa uma posição central a função de **comunicar ao ouvinte** [e ao leitor] a **posição** que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive (GNERRE, 1998, p. 5 - grifos adicionados).

Aprender uma nova língua provoca uma desestabilização no que nos é familiar em nossa primeira língua, a língua materna; essa desestabilização pode criar um espaço de descoberta, mas pode também mobilizar mecanismos de autoproteção por fatores afetivos, como insegurança, diferenças culturais ou incompreensão das diferenças entre os dois sistemas (REVUZ, 1998). Isso acontece porque a língua estrangeira/adicional “vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras [da língua materna]” (Idem, p. 217). Por outro lado, essa nova língua abre “um novo espaço potencial para a expressão do sujeito”, uma “descoberta embriagadora de um espaço de liberdade” (Idem, p. 220) e esses espaços podem e devem ser ocupados pelos aprendizes nas suas práticas escritas.

1.2.1 Identidades: interfaces entre o social, o cultural e o individual

“Disseram que eu voltei Americanizada”¹¹ é o título-tema de um samba composto por Luís Peixoto e Vicente Paiva para ser interpretado por Carmen Miranda¹². A artista teria sido criticada por ter perdido sua brasilidade depois de uma temporada nos Estados Unidos e a canção seria uma resposta a essas críticas. Examinando a letra da música podemos identificar diferentes aspectos do que constituía a identidade brasileira da cantora, que teria sido perdida: a música (referências ao pandeiro e à cuíca - instrumentos típicos do samba), os adereços (os barangandãs), a língua (“Eu digo mesmo ‘eu te amo’ e nunca ‘I love you’”) e outro importante símbolo cultural, a comida (camarão ensopadinho com chuchu). Assim, a letra da música engloba aspectos da identidade nacional, cultural e individual. Carmen Miranda, portuguesa de nascimento, fez sua carreira artística no Brasil nas primeiras décadas do século vinte. De acordo com um de seus biógrafos, a artista não se considerava portuguesa, especialmente por ter vindo com seus pais para o Brasil com poucos meses de idade, e fazia questão sempre de se afirmar brasileira. As roupas e adereços que usava em suas apresentações oscilavam entre o estereótipo e a caricatura, com adereços de cabeça altíssimos e coroados de frutas tropicais, o que ajudou

¹¹ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=e4WZVQAh_Hw. Acesso em 18/09/2020.

¹² Fonte: Wikipedia. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Disseram_que_Voltei_Americanizada. Acesso em 18/09/2020.

a construir sua imagem como um símbolo de uma brasilidade bem tropical. Essa vinheta introduz a complexa interface entre identidade social, cultural e nacional, de que trataremos a seguir.

O conceito de identidade tem merecido atenção em áreas como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a educação e a linguística aplicada. Bauman, sociólogo polonês, se refere, por exemplo, à 'identidade' como "um dos temas de graves preocupações e agitadas controvérsias" (BAUMAN, 2005, p. 16) e, mais adiante, afirma que "[t]ornamo-nos conscientes de que o 'pertencimento' e a 'identidade' não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida[...]" (idem, p. 17) e que "[p]oucos de nós [...] são capazes de evitar a passagem por mais de uma 'comunidade de ideias e princípios'" (idem, p. 19). A biografia desse pensador serve de ilustração desses argumentos: forçado a deixar a Polônia por divergências com o regime, mudou-se para o Reino Unido, onde se tornou professor e adquiriu a nacionalidade britânica. Conta ele (BAUMAN, 2005) que, na ocasião em que receberia o título de Doutor Honoris Causa da Universidade Charles, em Praga, surgiu a dúvida sobre o hino de que país seria tocado na cerimônia. Bauman não desejava que o "confundissem com um inglês" e tampouco "tinha mais direito ao hino nacional polonês" visto que ele havia sido privado da cidadania polonesa. A solução encontrada foi decidir pelo hino europeu, entre outras razões, porque essa decisão "[t]irava da pauta uma identidade definida em termos de nacionalidade" (idem, p. 16). De modo semelhante, Detienne, ao discutir a identidade nacional, destaca que

as noções de identidade e de nação, por mais familiares que sejam, contêm em si uma complexidade e uma riqueza conceituais que deveriam despertar a curiosidade intelectual dos antropólogos e dos historiadores (DETIENNE, 2013, p. 10).

De uma forma didática, Hall (2015) faz uma revisão da ideia de identidade, desde o sujeito unitário e racional do Iluminismo, passando pelo sujeito sociológico até o sujeito 'descentrado' da pós-modernidade. Segundo o autor,

[a] questão da 'identidade' está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado (HALL, 2015, p. 9).

Esse autor elabora a hipótese de que haveria uma “crise de identidade” e discute, entre outros aspectos, os impactos da globalização na fragmentação das identidades do indivíduo pós-moderno. Para Hall, a identidade cultural equivale, de certa forma, à identidade nacional, que “é algo que produz sentidos – *um sistema de representação cultural*” (HALL, 2015, p. 30 – grifos no original). Prosseguindo, ele trabalha a noção de que a identidade cultural ligada à nação se organiza a partir das instituições culturais e de símbolos e representações. Retomando a vinheta que abre esta seção, podemos identificar exemplos desses símbolos e representações do que seria a identidade cultural/nacional brasileira. Falar em ‘crise de identidade’ nos faz supor que algo está sendo desestabilizado, o que implica dizer que havia anteriormente um conceito estável de identidade.

A identidade sociocultural é um aspecto importante da constituição do indivíduo, por referir-se à ideia de ‘pertencimento’ a certa cultura, grupo, tribo ou comunidade, compartilhando valores, língua, religião etc. Nas palavras de Hall, “uma cultura nacional é um *discurso* - um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (2015, p. 31 - grifos no original). Ainda segundo Hall (idem, p. 26), “tudo que dizemos tem um ‘antes’ e um ‘depois’ - uma ‘margem’ na qual outras pessoas podem escrever.” É nas ‘margens’ dos discursos que se encontram as oportunidades para a reflexão e a reconfiguração das identidades.

Essa discussão é importante para a presente proposta, por abordar temas como globalização, deslocamento e fragmentação na reconfiguração das identidades na pós-modernidade (HALL, 2015; WOODWARD, 2000), tendo em vista que o objetivo é analisar os processos de construção e reconstrução da identidade discursiva de enfermeiras imigrantes em formação acadêmica em uma universidade canadense, na escrita de gêneros do domínio acadêmico. No mundo atual, atravessado pelos efeitos da globalização, o contato entre culturas se tornou mais imediato, mais intenso, e esse contato entre culturas não deve ser menosprezado, especialmente quando ele e as formas de interação e inserção significam ou o sucesso ou o fracasso dos indivíduos em situação de imigração (WOODWARD, 2000), como é o caso das enfermeiras participantes desta pesquisa. Woodward (2000) nos alerta que há uma aceleração na migração, associada à globalização e, mais importante, essa migração “produz identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes

desigualdades” (WOODWARD, 2000, p. 21). A autora discorre sobre o conceito de representação na constituição das identidades, no qual se incluem “as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito” (idem, p. 17). Nesses sistemas simbólicos se encontram as possibilidades de *ser* e de *tornar-se*, sendo que “[o]s discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (idem, *ibidem*).

Por todas essas considerações, concluímos que não é possível fixar um conceito para identidade, mas adotamos a perspectiva de que identidades são dinâmicas, fluidas, construídas ou configuradas (e reconfiguradas) nas interações, nos diversos espaços sociais e institucionais, espaços que ocupamos simultaneamente e ao longo do tempo.

1.2.2 Identidade e escrita: o *ethos* discursivo

Revuz (1998, p. 224) pergunta: “Quem é o eu que fala estrangeiro?”. Para além de ser uma questão, essa pergunta reflete o aspecto identitário imbricado na expressão (oral ou escrita) em outra língua. As atividades de escrita dos gêneros do domínio acadêmico apresentam desafios: são gêneros formais, por vezes formulaicos, que obedecem a formas institucional e culturalmente aceitas nas diversas comunidades acadêmico-profissionais e nos quais há, ainda, uma preferência pela impessoalidade (HYLAND, 1999, 2002, 2005; IVANIC, 1998; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; POSSENTI, 2009; ROMUALDO, 2019). Entretanto, em um estudo de 2005, Hyland observou diferenças significativas entre os 8 campos por ele investigados, com relação à maior ou menor visibilidade do autor nesses gêneros escritos. O autor afirma que “autores em diferentes disciplinas representam a si mesmos, seu trabalho e seus leitores [potenciais] de formas diferentes” (HYLAND, 2005, p. 186-187). De forma semelhante, Bazerman (1988), analisando as variações entre disciplinas na produção de textos científicos, concluiu que

É claro que as ciências, ou mesmo uma ciência, ou uma única especialidade dentro da ciência está longe [de ser] uma comunidade discursiva única, sem mistura. Quanto mais eu analisei variedades de textos científicos, mais eu vi, como Darwin, que a variação é a regra em todo lugar (BAZERMAN, 1988, p. 5).

A escrita está intimamente ligada às noções de individualidade, voz e autoria (HYLAND, 1999, 2002, 2005; IVANIC, 1998; MARINHO, 2010; SELONI, 2018). Quando escrevemos, projetamos nosso ‘eu’ em graus variados no texto, e isso pode ser percebido principalmente pelas escolhas linguísticas, pelos recursos estilísticos que somos capazes de usar (capital simbólico) e por um aspecto intangível geralmente chamado de ‘voz’ (BOURDIEU, 1998; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; SELONI, 2018). Nisso se constitui o *ethos* discursivo (AMOSSY, 2016, 2020; CHARAUDEAU, 2009; EGGS, 2016; MAINGUENEAU, 2016; 2019). O *ethos* discursivo é “a imagem que o orador constrói de si em seu discurso, com o objetivo de contribuir para a **eficácia** de seu dizer” (AMOSSY, 2020, p. 79 – grifos adicionados). Devemos nos lembrar que “o discurso científico é uma persuasão que [contudo] não se assume como tal” (ROMUALDO, 2019, p. 213). Por sua vez, Bazerman (1988) afirma que a comunicação científica “se desenvolveu a partir de situações argumentativas em fóruns particulares” e “emergiu como forma de vencer discussões” (BAZERMAN, 1988, p. 258). Pode-se depreender daí a importância de se criar um *ethos* discursivo que respalde os argumentos que apresentamos em textos escritos do domínio acadêmico. Romualdo (2019) sugere que

há uma expectativa já consolidada sobre o *ethos* tido como adequado para o discurso científico. Como valor positivo, espera-se que o *ethos* do discurso científico seja o da objetividade, da competência, da honestidade, da confiança, da segurança do que for dito, entre outras coisas (ROMUALDO, 2019, p. 215).

Essa afirmação de Romualdo (2019) respalda a percepção de que o *ethos* discursivo da esfera acadêmico-profissional que investigamos, especialmente para autoras novatas e inexperientes, como o são as participantes do estudo, é dado *a priori* pelos critérios de avaliação de sua produção escrita (rubrica) e pelo regramento do manual da APA, dos quais tratamos mais adiante, no item Escrita acadêmica e formação em Enfermagem.

O *ethos* é um dos três elementos considerados por Aristóteles na *Retórica*, juntamente com o *pathos* (o domínio das emoções) e o *logos* (o conhecimento). Em poucas palavras, é a imagem que construímos de nós mesmos, discursivamente (AMOSSY, 2016, 2020; CHARAUDEAU, 2009; MAINGUENEAU, 2016, 2019; ROMUALDO, 2019). O discurso acadêmico se prende ao aspecto científico, ou seja, fundamentado no *logos*, mas essa cientificidade não deve ser confundida com ‘verdade’ pois, como nos lembra Possenti (2009, p. 196), “[o] critério de

cientificidade de um enunciado não é a verdade da proposição que ele veicula, mas seu sistema de produção”. O discurso acadêmico-científico é produzido por sujeitos, e é uma empreitada persuasiva (cf. por exemplo, BAZERMAN, 1988; HYLAND, 2005; ROMUALDO, 2019), logo o recurso às estratégias de convencimento toca na esfera do *pathos*, por mobilizar no leitorado atitudes de empatia, surpresa, rejeição e, de acordo com a proposta de Hyland (2005), estratégias de posicionamento no discurso acadêmico envolvem evidencialidade, afeto e presença, sendo que a dimensão do afeto “envolve uma vasta gama de atitudes pessoais e profissionais a respeito do que se diz, incluindo emoções, perspectivas e crenças” (HYLAND, 2005, p. 178). Embora costume-se argumentar que o discurso científico busque a redução da presença do sujeito, a “redução do vivido” (POSSENTI, 2009, p. 198), por meio de estratégias para ‘depurar’, uniformizar e generalizar a linguagem (idem, p. 202), Ivanic (1988) argumenta que essas convenções são tratadas acriticamente como se fossem naturais, “produtos do senso comum”, ao invés de naturalizadas, “produto das relações de poder” (IVANIC, 1998, p. 81).

O *ethos* discursivo (*ethos* aristotélico) distingue-se do *ethos* prévio, ou a reputação do orador (ou, no neste estudo, do autor). Esse *ethos* prévio tem ligação com a ideia de legitimidade (AMOSSY, 2016; BOURDIEU, 1998; CHARAUDEAU, 2009) e com a ideia de credibilidade (CHARAUDEAU, 2009). Bourdieu afirma que as práticas linguísticas são sempre avaliadas “em relação às práticas legítimas” e, dentro desse escopo de possibilidades, “se define o valor provável objetivamente conferido às produções linguísticas dos diferentes locutores e, por conseguinte, a relação que cada um deles pode manter com a língua e, pela mesma razão, com a sua própria produção” (BOURDIEU, 1998, p. 40). Para Bourdieu, a legitimidade é um atributo de um “locutor legítimo, autorizado a falar e a falar com autoridade” (idem, p. 28). Charaudeau (2009), discutindo identidade discursiva e identidade social, reafirma a “existência de um sujeito, o qual se constrói através de sua identidade discursiva, que, no entanto, nada seria sem uma identidade social a partir da qual se definir” (CHARAUDEAU, 2009, s/p). Em outras palavras, a identidade social se liga ao *ethos* prévio, enquanto a identidade construída discursivamente se refere ao *ethos* discursivo. Esse autor também toca no tema da legitimidade, concebida por ele como “estado ou a qualidade de quem é autorizado a agir da maneira pela qual age” e o “reconhecimento de um sujeito por outros sujeitos, em nome de um valor aceito por todos” (CHARAUDEAU, 2009, s/p). Acima de tudo, essa legitimidade, em termos análogos ao proposto por Bourdieu (1988), “depende de normas institucionais, que regem cada domínio

da prática social e que atribuem funções, lugares e papéis aos que são investidos através de tais normas" (CHARAUDEAU, 2009, s/p). Na situação específica da produção de textos do domínio acadêmico, de modo geral não se tem acesso ao *ethos* prévio dos autores, a não ser indiretamente, como no caso de textos publicados, em que o próprio fato de ser publicado, acrescido da reputação do periódico na comunidade, já reveste o autor de uma (boa) reputação prévia. Já as participantes deste estudo – e, por extensão, qualquer autor novato - não possuem um *ethos* prévio que possa pesar a seu favor; elas devem construir seu *ethos* discursivamente, através de marcas textuais de posicionamento. Isso nos leva a ponderar sobre a pergunta-título do livro de Spivak, *Pode o subalterno falar?* (SPIVAK, 2010). A conclusão da autora é que o subalterno não pode falar, porque essa posição discursiva, “[n]esse espaço dialógico de interação não se concretiza jamais para o sujeito subalterno que, desinvestido de qualquer forma de agenciamento, de fato, não pode falar” (ALMEIDA, 2010, p. 15). Não adotamos aqui uma posição tão determinista em relação às participantes desta investigação, as enfermeiras educadas internacionalmente que, embora possam ser situadas nesse espaço de subalternidade por diversas razões (são de países em desenvolvimento, são imigrantes, são mulheres), ainda assim podem encontrar sua voz, construir sua identidade discursiva, desde que se trabalhe para essa construção, para a criação desse espaço dialógico.

Só podemos falar ou escrever a partir de um determinado lugar que ocupamos – ou imaginamos ocupar - no mundo, na sociedade em geral ou em uma comunidade em particular. Podemos assumir que as pessoas podem ocupar lugares diferentes e incorporar identidades diferentes, conectadas a papéis diferentes no tempo e no espaço. Poderíamos dizer que a identidade é um conceito tridimensional, porque, independentemente de sua abstração e intangibilidade, deve considerar o espaço e o tempo em sua apreensão. Um indivíduo é obrigado a ocupar espaços diferentes, como casa, local de trabalho, escola e, conseqüentemente, desempenhar diferentes funções, como pai/mãe, irmã(o), trabalhador(a), amiga(o), e alguns deles podem se sobrepor, o que pode resultar em uma ampla variedade de identidades possíveis.

Neste trabalho, buscamos investigar a escrita acadêmica de profissionais de saúde formados em Enfermagem nos seus países de origem, buscando sua inserção profissional no Canadá. A escrita acadêmica em Inglês, também chamada de Inglês para Fins Acadêmicos (English for Academic Purposes - EAP), se constitui em uma atividade importante nos programas de

educação superior no Canadá e pode ser um obstáculo à conclusão dos cursos ofertados nesses programas. A escrita acadêmica é geralmente considerada como constituindo um campo com limites claros, no qual um punhado de gêneros é aceito e a linguagem é formal. E, no entanto, há espaço para autoria, para a manifestação de identidades e é isso que procuramos identificar nesse trabalho.

1.2.3 Escrita Acadêmica e Formação em Enfermagem

O programa de adaptação (*Bridging Program*) para IENs consiste em um curso de 20 meses divididos em seis semestres contínuos¹³ e, na conclusão do curso, a/o participante recebe o diploma de Bacharel em Ciência da Enfermagem e está apta(o) a se submeter ao exame de qualificação para se tornar uma Enfermeira Registrada ou Registered Nurse (RN). Esse exame é o NCLEX-RN¹⁴. Interessante observar que, na descrição desse programa (ANEXO A) se encontra menção à metáfora da ‘voz’, que abordamos neste trabalho: *“Through dialogue, modeling, practice, reflective thinking, and experiential group process, we create a diverse community of learners that encourages each student to find their own voice”*¹⁵. Outro ponto que merece destaque na apresentação do curso é a proposta de desenvolvimento do pensamento crítico, e esse aspecto é enfatizado em uma das rubricas de avaliação dos textos produzidos ao longo do curso (ANEXO B), o que nos remete às discussões sobre os diversos sentidos de crítico, foco das seções precedentes. O tema do pensamento crítico e da análise crítica é um dos temas sensíveis que as participantes manifestaram nas suas entrevistas. Uma das participantes, ao ser indagada sobre aspectos desafiadores da escrita no programa, afirmou que

I think for me the structure or the grammar is not that really hard. [...] What then the professors expect you to say. Like **all the thoughts are there but you need to put something like that critical thinking part**. It's not enough

¹³ Graduates receive a Bachelor of Science in Nursing (BScN) degree in 20 months of concentrated and continuous six semesters. On completion of the program the student is qualified to write the NCLEX-RN. Fonte: Program Overview Bachelor of Science in Nursing for Internationally Educated Nurses. Disponível em <https://nursing.info.yorku.ca/bachelor-of-science-in-nursing-for-internationally-educated-nurses/>.

¹⁴ Fonte: <https://www.ncsbn.org/index.htm>. NCLEX (National Council Licensure Examination) is a nationwide examination for the licensing of nurses in the United States and Canada since 1982 and 2015, respectively.[2][3] There are two types, the NCLEX-RN and the NCLEX-PN. After graduation from a school of nursing, one takes the NCLEX exam to receive a nursing license. A nursing license gives an individual the permission to practice nursing, granted by the state where they met the requirements. Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/National_Council_Licensure_Examination.

¹⁵ Fonte: York University School of Nursing [<https://nursing.info.yorku.ca>].

that you just paraphrase the thing in the article then you just put it in your paper. You shouldn't put... **dig in deeper** on that thought that you have placed in your paper... (Nurse2 – grifos adicionados)

Consoante esse depoimento, em que a enfermeira destaca a dificuldade em se posicionar criticamente – as ideias estão lá, mas necessitam ser expressas sob um viés crítico -, outra participante revela a mesma preocupação quando afirma que

I don't know how to critique like... **It's very difficult for me to understand how to critically analyze...** the paper. What I thought was you just write whatever the other people say that these are suggested in the paper but **sometimes it's OK to write your view** and maybe back-up, back it up with the evidence. **It's still difficult for me to critically analyze.** (Nurse4 – grifos adicionados)

Esse segundo depoimento revela que a participante parece saber o que é esperado delas nos seus trabalhos escritos, mas se mostra insegura quanto ao modo de expressar seu pensamento crítico. Se nos voltarmos para as discussões sobre os sentidos do termo que expusemos anteriormente, podemos compreender que talvez explicar ou ensinar a ser crítico, especialmente em um programa relativamente curto e intenso, como é o *bridging program*, deve ser uma tarefa muito desafiadora. Talvez isso aconteça porque o termo parece óbvio e transparente para os instrutores, mas não tão facilmente compreendido e posto em prática pelas alunas. Essa dificuldade de compreender o que se espera delas transparece em outro depoimento:

[...] we had a course in the first semester, the writing course. **According to my understanding, critical reviews are critical analysis.** So, like **in that course I think not**; I think actually we got an article and we... we had to do the critical analysis of the article. (Nurse5 – grifos adicionados)

Por mais esse depoimento, percebemos que a participante possui um entendimento do que seja 'crítico', um entendimento que é desestabilizado ao ser confrontado com as demandas do curso. O suporte que essas aprendizes recebem relativamente ao desenvolvimento de suas habilidades de escrita acadêmica é um módulo no primeiro semestre e atendimento presencial que é propiciado pelo *Writing Center*, mediante agendamento e dependente da disponibilidade dos tutores. Pelas conversas com as participantes durante as entrevistas e em outros momentos, esse curso do primeiro semestre e o apoio da Universidade oferecido no *Writing Center* (doravante WC) não são suficientes para que se desenvolvam adequadamente nos gêneros do domínio acadêmico. Por um lado, as participantes expressaram sua insatisfação com o suporte do WC,

que atende a todos os estudantes da York University, o que significa que não há um suporte específico para o curso de Enfermagem ou mesmo para a área da Saúde, o que é mencionado por Lum; Alqazli e Englander (2018), que salientam que embora WC sejam encontrados em todas as Universidades [Canadenses], “raramente esses serviços são voltados para as disciplinas, exceto em uma instituição que tem um *writing centre* dedicado às ciências da saúde, incluindo Enfermagem e Farmácia” (LUM; ALQAZLI; ENGLANDER, 2018, p. 16). Uma das participantes chegou mesmo a afirmar que “*It's just a 50 minute period and it's not worth it*” e que acha mais produtivo ligar para sua avó, que é professora de Inglês em seu país de origem, quando tem alguma dúvida (Nurse2 – grifos adicionados). Mesmo quando têm tempo e disposição para buscar o apoio do WC, encontram dificuldade em conciliar suas agendas com a disponibilidade dos tutores, conforme outra das participantes observou: “*I went to the writing center and [...] that was really useful. But the only thing is that they have limited time and you have to wait for a long time to get an appointment*” (Nurse7 – grifos adicionados).

Os requisitos de admissão de proficiência em Inglês para os cursos da Escola de Enfermagem são definidos em função de 3 testes: YELT (York English Language Test, um teste desenvolvido pela York University), TOEFL iBT ou Test of English as a Foreign Language internet-based, (um exame comumente aceito para entrada em Universidades estrangeiras, especialmente em países de Língua Inglesa) e IELTS ou International English Language Testing System, exame aceito de forma análoga ao que acontece com o TOEFL. A ilustração (QUADRO 1) mostra os requisitos mínimos¹⁶ para cada certificado, das áreas de Enfermagem e Saúde:

QUADRO 1 - Requisitos de proficiência em Inglês, para admissão nos programas de Saúde (exceto Enfermagem) e Enfermagem da York University

Faculty / program	YELT (1 is the highest, 5 is the minimum score)	TOEFL	IELTS
Nursing	Overall Band: 4	iBT: 89	7
Health (except Nursing)	Overall Band: 1-5	iBT: 83	6.5

FONTE: York University

¹⁶ Esses requisitos são discutidos adiante, em uma breve revisão de LUM, ALQAZLI, ENGLANDER, 2018.

Conforme já estabelecemos em outro ponto de nossa exposição, no *bridging program* os alunos se deparam com uma intensa demanda por produção escrita de uma variedade de gêneros: *position papers*, bibliografias anotadas, ensaios reflexivos e artigos acadêmicos em geral. O que transparece, com base nos relatos das alunas participante desta investigação, é que essa demanda de produção de textos surge como uma novidade em relação às experiências anteriores nos países onde estudaram. Ao serem indagadas sobre sua experiência com a escrita na sua formação anterior, de modo geral as participantes destacaram não terem experimentado essa intensa demanda por produção de textos acadêmicos. Uma das participantes, por exemplo, assim resumiu sua experiência anterior com a escrita:

So I would say like before I come to Canada like **the education system is different in India. I don't think I submitted so many assignments.** Maybe... maybe there would be **one assignment in a year or two.** Like we were not used to write assignments there. We were just taking our exams and the exam system was annual, like you would... you have to take like two exams during two or three exams during one-year period (Nurse5 – grifos adicionados).

Outra participante afirmou “*I mean I probably wrote like, probably four papers*” (Nurse1). Essas diferenças entre as demandas por produção de textos acadêmicos em sua formação como Enfermeiras e o que é esperado delas no programa da York University revelam uma enorme brecha, que pode impactar negativamente na conclusão bem-sucedida do programa, além de ter reflexos nos resultados do exame para obter a licença como Enfermeira (NCLEX-RN).

Nos programas de ensino superior no Canadá, a escrita parece ser a principal forma de avaliação, seja através de trabalhos (*papers*) ou através de exames escritos. Conforme observa Bazerman, “em comunidades organizadas em torno da produção, recepção e uso de textos [como as universidades], muito da interação oral e mesmo do comportamento não verbal pode ser visto de fato como **secundário à interação escrita**” (BAZERMAN, 1988, p. 22 – grifos adicionados). Devido a essa centralidade da escrita, os estudantes enfrentam um desafio não apenas em termos de quantidade, mas também em termos de qualidade, pois espera-se que eles produzam textos acadêmicos sob diretrizes estritas e padrões da American Psychological Association (doravante APA). De certa forma, as diretrizes sobre a comunicação científica encontradas no manual da APA, aliadas aos requisitos expressos nas rubricas que norteiam a avaliação das produções escritas dos alunos, constroem o *ethos* prévio, as posições de

legitimidade ideais dos autores novatos. O manual da APA, baseado em uma forte tradição behaviorista na psicologia, na interpretação de Bazerman (1988), “assegura a todos os participantes o papel exato que eles devem ter” e, retomando a questão do poder e da legitimidade, esse manual “simboliza e realiza instrumentalmente a influência e o poder do estilo oficial” (BAZERMAN, 1988, p. 259).

O peso das normas contidas no manual da *American Psychological Association* - APA é outro tema que encontramos nos depoimentos das participantes. Em uma das entrevistas, a participante relata que

In the starting I found it like very **hard** to write assignments like **especially the APA style**. Although... although like there are only few marks for the APA, but it was **it was really hard to get that idea how to write assignments in APA format**. What is MLA, what is IPA, all those kind of things (Nurse5 – grifos adicionados).

É compreensível que, com tão pouca experiência anterior com as exigências da escrita no domínio acadêmico, as participantes – e, por extensão, estudantes internacionais na educação superior no Canadá – se sintam sobrecarregadas e inseguras na confecção de seus textos.

Estudos prévios ratificam a necessidade de dar maior atenção à capacitação das enfermeiras e outros profissionais de saúde que atuam ou desejam atuar no sistema de saúde canadense, na sua proficiência em Inglês como língua adicional. Em um artigo publicado em 2015, Lum, Vu e Sharawy investigaram as atitudes dos estudantes de enfermagem em relação às aulas de inglês online. O estudo revelou que "os alunos estavam relutantes em procurar ajuda para escrever devido aos seus estilos de aprendizado anteriores e à sua **fraca compreensão de suas próprias necessidades de aprendizagem**" (LUM; VU; SHARAWY, 2015, s/p – grifos adicionados). Verificou-se que os alunos tinham "percepções irreais de suas habilidades reais" e tendiam a culpar os instrutores pelos maus resultados (idem, ibidem). É importante destacar que os alunos que estavam dispostos a recorrer a tutoriais on-line apresentaram "evidências de maior capacidade de pensamento crítico e receptividade à tecnologia. Essas habilidades não se refletiram apenas em seu sucesso acadêmico, mas também em melhor gestão do tempo, nos níveis de motivação, confiança e vontade de aprender" (Idem, ibidem). Os dados apurados nesse estudo sugerem que uma maior adesão ao ensino on-line resultaria em melhoria geral em suas habilidades linguísticas e em suas habilidades gerais.

Em 2016, Lum, Dowedoff e Englander publicaram um artigo, resultado de um estudo tratando das percepções dos estudantes de enfermagem sobre suas demandas de comunicação (habilidades orais) para atuar no sistema de saúde canadense. A pesquisa mostrou que existe uma lacuna entre a autoavaliação dos enfermeiros sobre sua proficiência em Inglês (proficiência percebida) e sua proficiência de fato, e os pesquisadores concluíram, entre outras coisas, que

[as] exigências de redação deste programa universitário canadense colocavam grandes e inesperados desafios para os participantes em comparação com sua formação anterior em enfermagem. Essa é uma barreira de comunicação que anteriormente recebeu pouca atenção na literatura. (LUM; DOWEDOFF; ENGLANDER, 2016, p. 6)

Observa-se, então, que esse é um tema de relevo e merecedor de mais investigação.

Em outro esforço para entender os desafios de compatibilizar os requisitos de proficiência linguística para admissão aos programas de educação superior canadense com as demandas futuras desses programas, Lum, Alqazli e Englander publicaram, em 2018, um artigo resultante de uma ampla pesquisa sobre os diferentes gêneros de textos do domínio acadêmico usualmente produzidos nos programas de educação para profissionais em saúde, confrontando esses resultados com os requisitos de proficiência linguística para admissão nos principais programas universitários canadenses para profissões como Medicina, Enfermagem e Farmácia. Sua pesquisa mostrou que, por um lado, os alunos desses programas tinham que produzir uma ampla variedade de gêneros acadêmicos escritos - trabalhos altamente exigentes - e, por outro lado, os requisitos de proficiência em idiomas para esses cursos não correspondiam ao que os cursos exigem na produção escrita dos candidatos. Uma das conclusões foi que seria necessário elevar a nota mínima para admissão ou, alternativamente, conceber mecanismos como tutoria especializada para ajudar os alunos ao longo de seus anos de ensino (LUM, ALQAZLI e ENGLANDER, 2018). A York University oferece programas voltados ao aperfeiçoamento da proficiência em Língua Inglesa, mas, de modo geral, as enfermeiras não têm disponibilidade de tempo e/ou não têm como arcar com os custos desses programas.

Com o propósito de esclarecer mais esse cenário, o presente estudo é uma tentativa de melhor compreender a situação dessas profissionais de saúde imigrantes, que buscam sua inserção como enfermeiras no sistema de saúde canadense, por meio de um programa de educação superior oferecido na Universidade de York: Bacharelado em Enfermagem para Enfermeiros

com Educação Internacional (IEN BScN). Diante da percepção de que as enfermeiras imigrantes enfrentam grandes desafios com os gêneros escritos do domínio acadêmico, investigamos os índices de subjetividade representados pelos marcadores discursivos de posicionamento em seus textos, como uma abordagem possível para analisar e compreender seu desempenho na escrita acadêmica. Nas próximas seções, apresentamos a visão geral dos fundamentos teóricos desta pesquisa sobre marcadores discursivos de posicionamento na esfera acadêmica.

1.3 Identidade e escrita: marcadores de posicionamento na escrita acadêmica

Antes de passarmos à apresentação dos marcadores de posicionamento na escrita acadêmica, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre a obra de referência que nos orienta nessa investigação. Conforme indicamos na introdução, esta pesquisa se guia por uma abordagem funcionalista da linguagem, ou seja, “uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social” (NEVES, 2018, p. 15). Em outros termos, a linguagem é compreendida como um sistema, englobando as dimensões sintáticas, semânticas e pragmáticas da língua, sistema esse que serve a funções comunicativas, nas interações sociais entre os falantes. Os itens léxico-gramaticais que buscamos nos *corpora* são orientados pela gramática de Biber et al. (1999), a *Longman Grammar of Spoken and Written English* (doravante LGSWE). Esse trabalho monumental, realizado por um time de pesquisadores em intensa colaboração, traz como diferencial uma abordagem funcionalista da língua inglesa, inventariada e descrita a partir da linguística de *corpus*. Nas palavras de Quirk (1999, p. v), é um trabalho “repleto de características interessantes e inovadoras.” A obra, inspirada em outra importante gramática, *A Comprehensive Grammar of the English Language* (CGEL – QUIRK et al., 1985), da qual Biber et al. (1999) adotam “com poucas exceções, o enquadramento gramatical de conceitos e terminologia” (LGSWE, p. viii), consegue, graças às ferramentas da linguística de *corpus*, ir além daquela ao descrever a língua como é, de fato, utilizada em quatro diferentes registros (conversa, notícias, ficção e acadêmico)¹⁷, em duas

¹⁷ “Registro” é a terminologia utilizada na LGSWE para as variedades que compõem os subcorpora tomados para investigação.

variedades (Inglês Americano e Inglês Britânico), com o apoio de análise de frequência de ocorrências, que permitem a descrição da língua em uso.

A LGSWE, que adota uma abordagem apoiada na linguística de *corpus*, busca fazer “descrições gramaticais [...] baseadas nos padrões de estrutura e uso encontrados em uma ampla coleção de textos orais e escritos, armazenados eletronicamente”, com o auxílio de recursos computacionais (BIBER et al., 1999, p. 4), diferentemente de gramáticas de base estruturalista, que, usualmente, buscam “catalogar e descrever a forma e o significado de construções gramaticais ao invés de como eles são de fato utilizados no discurso oral e escrito” (idem, ibidem). Dois aspectos são particularmente enfatizados pelos autores: o caráter funcional da linguagem e as descrições a partir de dados da língua em uso. Essa abordagem inovadora permitiu desfazer algumas percepções acerca das estruturas supostamente utilizadas em diferentes registros, como por exemplo, que falantes utilizam estruturas mais simples ao se engajar em conversação, ao passo que na escrita acadêmica não se adotaria, por exemplo, a omissão do pronome relativo (*that, in which*), tida como uma manifestação de coloquialidade típica da comunicação informal (BIBER et al., 1999, p. 7). Considerando que a escrita acadêmica pode ser muito prescritiva, baseada na percepção, muitas vezes infundada, de que certos padrões são os ‘corretos’, os resultados e frequências de utilização disponibilizados pela LGSWE podem ser fundamentais para confirmar ou refutar essas percepções. Relativamente ao registro acadêmico nessa obra, a composição do *subcorpus* nesse registro compreende trechos de livros e artigos científicos, em uma gama de disciplinas que vai de agricultura a sociologia, passando por educação, engenharia e medicina, dentre outros (LGSWE, p. 33-34). Dessa forma, temos um cenário abrangente de usos da língua inglesa em textos do domínio acadêmico para comparar e contrastar com os resultados da investigação nos *corpora*. Além das estratégias léxico-gramaticais listadas na LGSWE, orientamo-nos também pelos trabalhos de Hyland (1999a e b; 2002; 2005; 2011a e b; HYLAND; JIANG, 2016), que tem se dedicado por mais de uma década a investigar formas de marcação de posicionamento e estratégias de engajamento com o leitor no discurso acadêmico. Feitas essas considerações, passamos aos marcadores de posicionamento que investigamos, que, desse ponto em diante, chamaremos de marcadores **discursivos** de posicionamento, porque eles realizam, no discurso, o efetivo posicionamento do autor. Entendemos que essas formas léxico-gramaticais, enquanto apenas repousando na quietude das gramáticas, são categorias da língua e guardam um potencial de

significação, que só é, de fato, realizado no discurso, na interação. O levantamento dessas estruturas e itens é um meio de identificar as estratégias que nos propomos investigar. É uma trama complexa, um tecido que articula os marcadores léxico-gramaticais de posicionamento com as funções que eles efetivamente realizam no discurso. Defendemos que escrita acadêmica é um **discurso**, uma instituição e um conjunto de práticas discursivas que refletem um *ethos*, ou melhor, *ethé* institucionais das disciplinas, no sentido de que são formas relativamente estáveis de utilizar a língua nas interações entre os participantes dessas comunidades acadêmico-profissionais.

Os marcadores discursivos de posicionamento são encontrados tanto nos registros orais quanto nos registros escritos, inclusive no discurso acadêmico. Contrariamente à percepção de que tais marcadores ocorreriam escassamente na produção acadêmica escrita, eles ocorrem até mais frequentemente do que na ficção ou nas notícias (BIBER et al., 1999, p. 860). Esses marcadores se constituem em estratégias lexicais ou gramaticais que sinalizam o posicionamento de alguém em relação a uma ideia, uma afirmação, seja sua ou de outrem (BIBER et al., 1999; DOWNING e LOCKE, 2002; GRAY e BIBER, 2012). Nos registros orais, o posicionamento pode ser marcado por estratégias paralingüísticas, como as nuances da voz (volume, tom, velocidade) ou linguagem corporal. Nos registros escritos recorre-se principalmente a estratégias linguísticas. Constatar a ocorrência de tais marcadores, contudo, é apenas parte deste trabalho. Criar inteligibilidade sobre eles é o passo seguinte. É preciso identificar os significados potenciais dessas ocorrências para delinear um perfil de posicionamento – o *ethos* discursivo do autor, seja individualmente ou, em uma perspectiva mais ampla, em uma comunidade acadêmico-profissional – um *ethos* institucional.

Este trabalho busca, primeiramente, identificar e descrever essas ocorrências, para em seguida, localizá-las quanto à natureza dos significados discursivos que elas criam. Para a primeira empreitada, utilizamos as categorias de marcadores de posicionamento que se encontram na LGSWE, com o auxílio das ferramentas de linguística de *corpus*. Em seguida, e considerando que essas categorias são meios para atingir nossos objetivos, fazemos uma análise qualitativa dos resultados, em termos das funções que os itens léxico-gramaticais realizam no discurso acadêmico. A segunda fase se divide em duas frentes: na primeira, fazemos a identificação e a descrição das estratégias discursivas observadas no *corpus* das publicações da área de

Enfermagem; na segunda, analisamos a ocorrência dessas estratégias discursivas no *corpus* dos textos das participantes, com o objetivo de verificar como são utilizadas e os pontos de contato e de divergência entre os dois *corpora*. As estratégias discursivas que buscamos se referem a: (a) padrões de citação, que são analisados nos verbos de citação; (b) expressões de avaliação, atribuição de importância, necessidade, obrigação e graus de certeza assinalados pelos autores, encontradas no uso de adjetivos, advérbios, verbos modais e semi-modais; e, finalmente, (c) agência ou apagamento de agência, pela ocorrência de nominalizações de verbos ou adjetivos e das ocorrências de voz passiva.

Marcadores de posicionamento podem ser divididos em três categorias: marcadores **epistêmicos**, **atitudinais** e de **estilo** (BIBER et al., 1999, p. 972 – grifos adicionados). Posicionamento **epistêmico** sinaliza o estado de certeza (ou dúvida), atualidade e realidade, a fonte do conhecimento, limitações, ponto de vista e imprecisão (inexatidão ou limitação). O posicionamento **atitudinal** (ou afetivo), como indica o nome, sinaliza a atitude do autor, que pode ser de surpresa, julgamento de importância, atendimento de expectativas, ou felicidade de uma afirmação, dentre outros. Por sua vez, o posicionamento na categoria **estilo** realiza um comentário, uma forma de ser e de se expressar, uma espécie de assinatura ou identidade (BIBER et al., 1999; FAIRCLOUGH, 2003; GRAY; BIBER, 2012; HYLAND, 1999, 2005).

Na confecção da LGSWE, no capítulo dedicado aos marcadores de posicionamento são relacionadas cinco categorias, por sua vez subdivididas nos itens lexicais ou nas estruturas gramaticais que os realizam, conforme resumimos a seguir (BIBER et al., 1999, p. 969-970):

A Sintagmas adverbiais de posicionamento

- a. advérbios unitários
- b. mitigadores (uma subclasse dos advérbios)
- c. orações preposicionadas
- d. orações adverbiais
- e. comentários

B Orações complementares de posicionamento

- a. controladas por verbos
- b. controladas por adjetivos
- c. estruturas extrapostas

d. controladas por substantivos

C Verbos modais e semi-modais

D Substantivos de posicionamento + orações preposicionadas

E Advérbios pré-modificadores + orações substantivas ou adjetivas

Ao elaborar o recorte que adotamos para a investigação, consideramos necessário reorganizar essas categorias e subcategorias, considerando que haveria o risco de superposição ou duplicação nos resultados. O que estamos levando em consideração é que, na pesquisa por orações complementares iniciadas por *that*, que podem ser precedidas de substantivos, adjetivos ou verbos, e as estruturas extrapostas iniciadas por *It is* (ou outro verbo de ligação, como *seem*, *appear*, *tend*), seguido de um adjetivo, essas estruturas usualmente antecedem orações complementares, iniciadas por *that* ou *to*, que, se tratadas como categorias separadas, resultariam na duplicação de alguns dos resultados da investigação. Adicione-se a isso o fato de que, sendo desejável cobrir a maior amplitude possível de uma dada estrutura, teríamos que considerar variações de estruturas extrapostas a partir da seguinte reformulação: de *It is* + adjetivo ou substantivo para *It* + verbo de ligação (*be*, *seem*, *appear*, e diferentes tempos e modos verbais) + adjetivo ou substantivo, o que representaria uma sobrecarga desnecessária de trabalho, uma vez que essas ocorrências estariam, em princípio, registradas na pesquisa das orações complementares iniciadas por *that* ou *to*. Para maior clareza, consideremos os exemplos (

QUADRO 2), encontrados em um dos *corpora*, em que se pode verificar que o critério ‘*that*’ se mostra mais produtivo, por ser mais abrangente (os registros assinalados em cinza correspondem às ocorrências coincidentes):

QUADRO 2 - Exemplos de ocorrências por diferentes critérios de pesquisa

Pesquisando por 'It is'	Pesquisando por 'that'
[...] on racism within the discipline, it is clear that critical race theorists [...]	[...] perspectives on racism within the discipline, it is clear that critical race theorists in and outside of nursing have [...]
[...] why and how things are related". It is clear that the nursing students' [...]	[...] valued by the preceptees and other staff. It is also clear that preceptors should have specific formal training for the role [...]
[...] by the preceptees and other staff. It is also clear that preceptors should [...]	[...] approaches to education. It has been consistently clear that racialized and Indigenous faculty members are underrepresented [...]
	[...] supporting the use of CAM therapies for OA. It's clear that symptom management should be multimodal and include [...]
	(...) to understand why and how things are related". It is clear that the nursing students' learning experiences and opportunity (...)

Fonte: *corpus* das publicações (corNursing).
De forma esquemática, apresentamos no

QUADRO 3 o resumo das categorias e itens que compõem a pesquisa nos *corpora*. Essas categorias foram escolhidas dentre as organizadas e analisadas por Biber et al. (1999), para os registros orais e escritos, a saber: conversação, ficção, notícias e acadêmico. Omitimos propositalmente alguns dos itens relacionados por Biber e colegas, por não se constituírem em estruturas usuais na escrita do registro acadêmico: (a) os mitigadores (*hedges*, do tipo ‘*kind of*’) e (b) os comentários, como por ex. ‘*I think*’ ou ‘*I guess*’ ocorrendo em posição final, por serem mais usuais em contextos informais de interação. Esses marcadores relacionados no QUADRO 3 que se segue serão descritos em detalhe nas seções apropriadas.

QUADRO 3 - Resumo das categorias e marcadores de posicionamento

Categorias	Itens pesquisados
A Sintagmas Adverbiais	
A.1 Unitários	unfortunately, hopefully, regrettably, certainly, etc.
A.2 Advérbios pré-modificadores	almost, very, so, too, quite, somewhat, only e just
B Orações complementares (that-clauses e to-clauses)	
B.1 Controladas por adjetivos	possible, probable, likely, important, necessary, certain, essential, paramount, etc.
B.2 Controladas por verbos (verbos de relato e outros verbos de comunicação)	claim, suppose, suggest, acknowledge, indicate, etc.
B.3 Controladas por substantivos (nominalizações)	certainty, fact, possibility, probability, importance, necessity, requirement, etc.
C Verbos modais	
C.1 modais	can, could, may, might, must, should, will, would
C.2 semi-modais	need to, have to

FONTE: Adaptado de BIBER et al. (1999)

Esses marcadores discursivos de posicionamento envolvem tanto estratégias lexicais - como o uso de determinados advérbios, verbos de relato ou adjetivos - como estruturas gramaticais, tais como orações complementares, que podem ser subordinadas ou infinitivas (*that-clauses* e *to-clauses*), ou estruturas extrapostas (*It + verbo de ligação + adjetivo*). Existe uma considerável variação na estrutura desses mecanismos (BIBER, et al., 1999, p. 971). Eles podem pertencer a distintos níveis estruturais, como palavras, frases ou orações. Os marcadores realizados por uma única palavra podem ser advérbios, verbos lexicais ou modais, adjetivos ou substantivos (idem, ibidem). Nas seções que se seguem, trazemos a descrição das categorias e subcategorias que guiam a investigação. Iniciamos pelos sintagmas adverbiais.

1.3.1 Posicionamento discursivo sinalizado por sintagmas adverbiais: advérbios unitários e advérbios pré-modificadores

Os sintagmas adverbiais são elementos que realizam três funções básicas em uma oração: informar sobre as **circunstâncias** (tempo, lugar, modo, etc.), sinalizar um **posicionamento** (dúvida ou certeza, realidade, comentários sobre a fonte do conhecimento, limitação ou imprecisão) ou fazer a **ligação** com outra oração ou outro elemento (BIBER, et al., 1999, p.

762). Downing e Locke (2002) também mencionam três classes de significados, a saber: **circunstanciais**, **expressivos** e **conjuntivos**, que correspondem às três funções básicas mencionadas logo no início deste parágrafo. Especificamente quanto aos sintagmas adverbiais que realizam **posicionamento**, esse posicionamento pertence às categorias **epistêmico**, **atitude** e **estilo**. O posicionamento **epistêmico** manifesta um comentário acerca do conteúdo de uma afirmação, por exemplo, sobre a fonte do conhecimento, graus de certeza, realidade ou limitação. Pode também sinalizar o ponto de vista do autor, como, por exemplo, as locuções ‘*to our knowledge*’, ‘*from our perspective*’, dentre outras. Por sua vez, a categoria **atitude** também manifesta um comentário sobre o conteúdo de uma afirmação, porém esse comentário representa a avaliação do autor ou um julgamento sobre a importância, a conveniência ou o atendimento a expectativas, por exemplo. Finalmente, sintagmas adverbiais de posicionamento na categoria **estilo** sinalizam uma forma de dizer, um “comentário sobre a forma de passar a mensagem” (BIBER et al., 1999, p. 856). Exemplos de comentários de estilo são *honestly*, *frankly*, *figuratively speaking*, que não interessam à investigação por entendermos que não são usuais no registro acadêmico escrito.

Importante observar que os sintagmas adverbiais (unitários ou sob a forma de locuções) são somente uma parte dessa classe de elementos léxico-gramaticais (BIBER et al., 1999). Sintagmas adverbiais podem se realizar também por meio de substantivos ou sintagmas nominais, sintagmas preposicionais (*In this chapter*, por exemplo), ou orações de diferentes tipos (*-ing clauses*, *-ed clauses*, *to-infinitive clauses*, *verbless clauses*), conforme Biber et al. (1999, p. 767-768). Entretanto, esses mesmos autores observam que, na categoria **posicionamento**, no registro acadêmico, cerca de 60% dos registros apurados se realizam por meio de advérbios (unitários), sendo que essa predominância se mantém nos demais registros. Essas múltiplas possibilidades que se realizam como sintagmas adverbiais podem tornar desafiador o trabalho de pesquisa de *corpus*, razão pela qual efetuamos um recorte metodológico para focalizar em itens específicos:

- os advérbios unitários que seguem a morfologia adjetivo + sufixo -ly (ex. *significantly*, *importantly*, *unfortunately*);
- advérbios em posição pré-modificadora de outros elementos (ex. *almost*, *very*, *so*, *quite*, *only*, etc.).

Downing e Locke (2002) descrevem os advérbios como uma "classe de palavras extremamente heterogênea", acrescentando que nessa classe "praticamente qualquer palavra que não seja classificável como substantivo, adjetivo, verbo, determinante, preposição ou conjunção tende a ser classificada como advérbio" (DOWNING; LOCKE, 2002, p. 549). Sobre os advérbios unitários, a maioria dos que ocorrem no registro acadêmico seguem a regra de adjetivo + sufixo *-ly*, de acordo com a LGSWE (BIBER et al., 1999), o que justifica concentrarmo-nos nessa morfologia. Considerando a desconcertante mobilidade dos sintagmas adverbiais em geral, e dos advérbios unitários em particular, que, na língua inglesa, podem ocorrer no início, no meio ou ao final da oração, parece oportuno nos aprofundarmos um pouco mais sobre as implicações dessa mobilidade, relativamente aos sintagmas adverbiais de posicionamento no registro acadêmico escrito. A posição medial e a posição inicial são as mais frequentes nesse registro, sendo mais rara a posição final (BIBER et al., 1999, p. 872). Na posição medial ocorrem praticamente todas as categorias semânticas de posicionamento (imprecisão, atualidade, evidencialidade, generalização, atitude ou estilo, por exemplo). Já a posição inicial é importante para localizar marcadores de atitude, como *Fortunately*, *Unfortunately*, *Surprisingly*, etc., tornando relevante levar os sintagmas adverbiais ou, nesta investigação, os advérbios unitários nessa posição, em especial consideração. A esses sintagmas adverbiais ocorrendo em posição inicial, Hyland (2005) se refere como '*sentence adverbials*', pela peculiaridade de exercerem sua influência sobre todo o conteúdo da oração que iniciam.

Os advérbios pré-modificadores são relevantes para a investigação do posicionamento discursivo porque funcionam como intensificadores, mitigadores ou limitadores do elemento que precedem. Embora qualquer outro advérbio opere primordialmente como modificador de outros elementos, especialmente adjetivos (*radically different*, *simply true*, por exemplo), Biber et al. (1999) destacam uma subcategoria especialmente para os chamados pré-modificadores, como se pode verificar no capítulo 12 da LGSWE, na qual estão incluídos os modificadores de grau (*slightly*, *very*, *so*, por exemplo), os restritivos (por exemplo, *only*) e os atenuadores (*somewhat*, *quite*, *almost*, para citar alguns). A próxima categoria que interessa à investigação é a das orações complementares.

1.3.2 Posicionamento discursivo realizado por orações complementares

O posicionamento discursivo nos textos escritos do domínio acadêmico pode ser realizado por meio de orações complementares. Esse tipo de oração é dependente da oração principal e complementa o sentido de um elemento dessa oração, seja um verbo, um adjetivo ou um substantivo (BIBER et al., 1999, p. 658). Esses são os chamados elementos controladores (GRAY; BIBER, 2012), que se articulam com a oração complementar e dão o ‘tom’, limitam ou controlam o proposto nessa oração. Pesquisar as orações complementares é o que nos dá acesso aos elementos controladores (verbos, adjetivos e substantivos), que vão ajudar a construir a descrição do *ethos* discursivo da comunidade acadêmico-profissional de Enfermagem, e do *ethos* discursivo das autoras novatas. Há vários tipos de orações complementares, a saber: iniciadas por *that*, iniciadas por um pronome relativo do tipo *WH* (*who, where, when, how, etc.*), iniciadas pela partícula *to* (como marca de infinitivo) e, finalmente, orações iniciadas por um verbo na forma *-ing* (*idem, ibidem*). Para este trabalho, pesquisamos as orações complementares do tipo *that* + oração subordinada (*complement clause*) e *to* + infinitivo (*infinitive complement clause*), incluindo as estruturas extrapostas do tipo *It* + verbo de ligação + adjetivo, que são localizadas pelas pesquisas das *that* e *to-clauses*.

1.3.2.1 *That-clauses* e *to-clauses*

That-clauses são, de modo geral, utilizadas para relatar a fala, o pensamento, as atitudes ou as emoções de um ser humano (BIBER et al., 1999, p. 660) e "podem expressar informações factuais reportadas, conhecidas, acreditadas ou percebidas" (GRAY e BIBER, 2012, p. 77). Diferentemente das *that-clauses*, que são estruturas cuja função semântica é primordialmente a marcação de posicionamento, as *to-clauses* se voltam mais para outros significados, como objetivos, oportunidades ou ações (BIBER et al., 1999, p. 653), conforme detalharemos a seguir. Iniciaremos pelos verbos como elementos controladores dessas orações complementares.

1.3.2.1.1 Verbos controlando orações complementares

Verbos são elementos importantes e complexos que sinalizam processos ou ações e podem ser classificados em termos de campo semântico, de acordo com o significado principal ou mais

utilizado. Biber et al. sinaliza 7 principais campos semânticos para verbos unitários, a saber: verbos de atividade, de comunicação, de processos mentais, causativos, de ocorrência, existenciais e aspectuais (BIBER et al., 1999, p. 361-364). Quando se trata de revelar posicionamento, são de particular interesse para esta investigação os verbos de relato ou de comunicação, seja os que assinalam atos de fala (tais como *suggest* ou *argue*) ou outros verbos de comunicação (por exemplo, *demonstrate* ou *indicate*). Também são importantes os verbos que assinalam alguns processos mentais, como *believe*, *consider* ou *expect*. Nas análises, esses verbos serão referenciados sob o termo genérico de ‘verbos de relato’ ou ‘verbos de citação’, mesmo quando incluam verbos denotando processos mentais. Esses verbos de relato compõem os padrões de citação que buscamos descrever. É importante ressaltar que não são tratados nesta seção os verbos modais, que serão objeto de seção posterior. Por outro lado, na análise dos padrões de citação incluímos o sintagma adverbial ‘*according to*’, que parece ser usual nos textos do domínio acadêmico.

Ao tratar de padrões de citação, recorreremos ao que diz Bakhtin (2011): “todo enunciado **responde** a outros enunciados, [...] rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos” (BAKHTIN, 2011, p. 297 – grifos adicionados). Ele denomina esse diálogo “atitudes responsivas” (idem, ibidem), ou seja, “respondemos, polemizamos, destacamos” (idem, ibidem) o que foi dito anteriormente. Especificamente sobre a citação (seja ela direta ou indireta), ele afirma “[o] discurso do outro [...] tem uma dupla expressão: a sua [de quem é emprestado] e a expressão do enunciado que acolheu esse discurso” (idem, p. 299) e, podemos acrescentar, essa expressão do enunciado é manifestada na escolha do verbo que marca a citação. Assinalamos, ainda, o comentário do autor de que essas **atitudes responsivas** “diferenciam-se acentuadamente em função [...] do campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 298), ou seja, são reguladas pelas práticas da comunidade em que circulam.

Feak e Swales (2009) mencionam aspectos de relevo no emprego dos diferentes verbos de relato, assinalando que “bons escritores de revisão de literatura empregam uma diversidade de padrões” de modo a agregar variedade aos seus enunciados (FEAK; SWALES, 2009, p. 54). Referindo-se a Hyland (1999), que identificou mais de 400 verbos nessa função, destacam que, desse montante, cerca de metade deles figurava uma única vez no *corpus* pesquisado, sendo que, por outro lado, alguns verbos em particular predominavam.

Nas *that-clauses*, para os elementos controladores representados por um **verbo**, são consideradas três principais categorias ou domínios semânticos: (a) verbos associados a cognição, afetividade ou emoção (processos mentais), (b) verbos associados a atos de fala e (c) outros verbos associados a comunicação (idem, p 661). Por sua vez, quando o elemento controlador nas *to-clauses* é um **verbo**, esse verbo se enquadra em uma das 10 classes semânticas mencionadas na LGSWE (p. 693), que são um subconjunto dos sete domínios semânticos possíveis para se classificar verbos (idem, p. 361-364). Esse tipo de oração complementar realiza funções importantes, além das de relatar a fala ou o pensamento. São elas: assinalar intenções, desejos e esforços (idem, *ibidem*).

Esse subconjunto contém desdobramentos dos domínios semânticos ‘mental’ (cognição, percepção, desejo e intenção/decisão), e ‘atividade’ (atividade *per se* e esforço). Os outros domínios são ‘comunicação’ (atos de fala e outros verbos de comunicação), ‘causativos’, ‘ocorrência’, ‘simples existência’ e ‘aspectuais’. Nesta investigação, interessam-nos os verbos de comunicação, cognição e atos de fala, que compõem os padrões de citação no registro escrito acadêmico. Os padrões de citação podem revelar importantes indícios de posicionamento, uma vez que realizam escolhas conscientes ou inconscientes dos autores, marcando de forma sutil ou aberta a relação entre o autor e a afirmação contida na oração complementar. Outro elemento controlador importante para a identificação de posicionamento discursivo são os adjetivos.

1.3.2.1.2 Adjetivos controlando orações complementares

Adjetivos podem ser atributivos ou predicativos (LGSWE, p. 505). Quando atributivos, são modificadores de expressões nominais e fazem parte da expressão, comumente ocorrendo, na língua inglesa, antes do substantivo (idem, *ibidem*). Já como predicativos, ocorrem usualmente como predicativo do sujeito, e caracterizam a expressão nominal que é um elemento separado em uma oração. No entanto, compreender os significados criados por um determinado adjetivo é uma tarefa por vezes subjetiva, por depender do contexto mais amplo em que esse termo se materializa. Ainda mais porque, conforme Hyland (2005), alguns posicionamentos, incluindo os marcados por adjetivos, só podem ser compreendidos pelos membros de uma determinada comunidade científica, por partilharem os modos de produção de significados. Outro fator é a possibilidade de o adjetivo ser empregado em sentido figurado, como uma ironia, por exemplo. De todo modo, para a maioria dos adjetivos encontrados na pesquisa, sempre será possível

identificar os significados potenciais que eles assinalam em uma perspectiva discursiva. Adjetivos, da mesma forma que substantivos e verbos, possuem uma dimensão axiológica, quer dizer, expressam um valor, relacionado ao que é bom e desejável, ou ruim.

Na comparação entre os quatro registros, Biber et al. (1999) destacam que o registro acadêmico apresenta a maior ocorrência de adjetivos, sendo esse quantitativo mais predominantemente de adjetivos atributivos (LGSWE, p. 506). Esse fato decorre do caráter persuasivo do discurso acadêmico, mesmo nas disciplinas em que a redução da presença, da subjetividade do autor/pesquisador é a tônica. Os adjetivos entram em cena para reforçar e realçar os argumentos ou, como se lê na LGSWE, “[u]ma característica notável da prosa acadêmica é a frequência com que argumentos intelectuais são feitos e adjetivos predicativos usualmente fornecem o enquadre para tais argumentos” (LGSWE, p. 518). Na pesquisa com os *corpora* de textos publicados e textos produzidos pelas participantes, os adjetivos são observados nas orações complementares (*complement clauses*) iniciadas por *that* ou *to*, e nas chamadas estruturas extrapostas (*extraposed structures*) iniciadas por *It* + verbo de ligação (*be, seem, appear, etc.*) + adjetivo. A incidência mais significativa de adjetivos verificada nos dois *corpora* é antecedendo orações infinitivas (*to-clauses*).

Construções sintáticas e escolhas lexicais possuem “virtudes argumentativas”, segundo Amossy (2020, p. 171). Amossy afirma ainda que “[a] análise argumentativa não examina o léxico em si e por si: ela se preocupa com a maneira pela qual a escolha dos termos orienta e modela a argumentação” (idem, p. 172). Mesmo uma escolha intuitiva, espontânea e não calculada carrega um “peso argumentativo” (idem, *ibidem*) e um julgamento de valor. Essas escolhas são a manifestação da subjetividade na linguagem e nos informam da direção argumentativa do autor (AMOSSY, 2020). Importante notar, como o faz Amossy, que “[o] peso das palavras se deixa apreciar melhor na medida em que conhecemos a sua frequência e a sua distribuição” (AMOSSY, 2020, p. 174), o que buscamos nesta investigação, com o auxílio das ferramentas da linguística de *corpus*.

De acordo com a LGSWE, adjetivos e advérbios são extremamente comuns em todos os registros, sendo os adjetivos comparativamente mais comuns nos domínios escritos, como o acadêmico, enquanto os advérbios ocorrem mais profusamente nos registros orais e na ficção (LGSWE, p. 504). Conforme explicado anteriormente, adjetivos podem ser atributivos - quando

modificam um grupo nominal, ou predicativos - especialmente quando são utilizados com um verbo de ligação (idem, p. 505). Adjetivos também podem ser classificados como centrais ou periféricos, sendo que os centrais aceitam modificações como gradação, que são feitas com o auxílio de advérbios como *very* ou *deeply*, e ainda ocorrem nas formas comparativas e superlativas. Outra distinção importante acerca dos adjetivos é que eles podem ser descritivos ou classificadores (idem, p. 508). Os adjetivos descritivos se referem a cor (*red, blue, etc.*), tamanho, quantidade, extensão (*big, small, deep, heavy, etc.*), e tempo (*old, new, early, daily, etc.*). Nessa categoria também estão os adjetivos avaliativos ou emotivos (*good, bad, beautiful, fine, etc.*), além de adjetivos descritivos variados (*appropriate, complex, positive, serious, strong, etc.*), conforme a LGSWE (p. 508-509). Contudo, observando os exemplos oferecidos na categoria ‘descritivos variados’, podemos perceber que, em função do seu valor axiológico dependendo de se verificar o contexto (e o co-texto) em que ocorrem, podem estar realizando uma avaliação e não simplesmente uma descrição.

De acordo com a LGSWE, para os elementos controladores representados por um **adjetivo**, esse adjetivo sempre representa um posicionamento em relação à afirmação contida na oração complementar do tipo *that-clause*. Esse posicionamento se organiza em três categorias semânticas, a saber: (a) graus de certeza, (b) estados afetivos ou psicológicos, e (c) avaliação (BIBER et al., 1999, p. 671). Quando controladas por um **adjetivo**, as *to-clauses* revelam graus de importância da afirmação, a avaliação do autor, expressam necessidade, possibilidade ou probabilidade. Dito de outra forma, essas orações realizam, por influência do elemento controlador, as funções de expressar certeza ou dúvida em relação ao conteúdo da complementar, expressar reações psicológicas ou afetivas de surpresa, felicidade ou infelicidade a respeito de seu conteúdo, ou ainda expressar avaliação quanto à importância, necessidade ou obrigação relativamente ao que essa oração propõe.

Identificar e contabilizar os adjetivos é apenas parte do trabalho de descrição dos marcadores de posicionamento discursivo. Mais importante é identificar as funções que eles cumprem no discurso acadêmico, buscando compreender como se constroem os *ethé* discursivos da comunidade acadêmico-profissional de enfermagem e das participantes. Ocorrendo em orações complementares do tipo *adj + that-clause*, todos os adjetivos marcam posicionamento, que pode se referir a graus de certeza, domínio afetivo ou avaliação/posicionamento diante de uma

dada afirmação (LGSWE, p. 671). Já quando ocorrem antecedendo uma oração complementar do tipo *adj + to-clause* (orações infinitivas), podem ser identificados como pertencentes a um dos seguintes domínios: graus de certeza; necessidade ou vontade; facilidade ou dificuldade; posicionamento afetivo; atitude ou avaliação; comportamento habitual (LGSWE, p. 716). Especificamente quando ocorrem na forma de estruturas extrapostas (*it + copula + adj + to-clause*), esses adjetivos sinalizam: necessidade ou importância; facilidade ou dificuldade; atitude ou avaliação (idem, ibidem).

O terceiro elemento controlador de que tratamos são os substantivos.

1.3.2.1.3 Substantivos controlando orações complementares

Substantivos, de acordo com Cegalla, “São palavras que designam os seres” (CEGALLA, 2005, p. 130). Podem ser comuns ou próprios, concretos ou abstratos, simples ou compostos, primitivos ou derivados, e coletivos (idem, p. 130-131). Downing e Locke proveem uma definição ampliada, ao afirmar que os sintagmas nominais (os substantivos em contexto mais amplo podem incluir modificadores pré- e pós-posicionados em relação ao elemento central – *head noun*, como determinantes, artigos ou modificadores, por exemplo) se referem “àqueles aspectos da nossa experiência que nós percebemos como ‘coisas’ ou ‘entidades’” (DOWNING; LOCKE, 2002, p. 406). Por sua vez, Biber et al. (1999, p. 230) mencionam a complexidade e os vários papéis sintáticos que os grupos nominais podem desempenhar. Para o presente trabalho, interessam-nos os substantivos que possam ser identificados como marcadores de posicionamento, que sejam elementos controladores encontrados nas pesquisas das orações complementares iniciadas com *that* e *to*. Esses substantivos evidenciadores de posicionamento discursivo se referem, especificamente, à estratégia denominada ‘nominalização’, ou seja, à utilização de um verbo ou adjetivo na forma de substantivo, sobre a qual discorreremos mais adiante, nesta seção. Nominalizações são também chamadas ‘metáforas gramaticais’ (cf. DOWNING; LOCKE, 2002; FAIRCLOUGH, 2003). Vale a pena nos determos um instante nesse aspecto, seguindo a afirmação de Downing e Locke de que

[o] conceito de metáfora gramatical é útil, pois nos ajuda a tomar consciência de realizações não institucionalizadas que representam opções reais de expressão para o falante ou escritor. Como tal, têm **implicações textuais, estilísticas e ideológicas**, que requerem mais estudos. Muitos gêneros escritos em inglês, e sem dúvida outras línguas, fazem grande uso das transferências

semântico-sintáticas que resultam nos fenômenos descritos aqui (DOWNING; LOCKE, 2002, p. 152 – grifos adicionados).

As formas não institucionalizadas são abandonadas em favor das institucionalizadas (nominalizadas). Assim, ao invés de escrever que algo ‘é necessário’ (*needed* ou *necessary*), por exemplo, é mais comum recorrer a ‘necessidade’, como em “*The theme, Expectations for Professional Development, had two sub-themes: **the need** for nurse engagement and **the need** for full career models for professional development*” (corNursing – grifos adicionados). Analisando o *corpus* das publicações (corNursing), encontramos vários exemplos dessa estratégia. A título de ilustração, apresentamos um trecho de um dos artigos que compõem esse *corpus*:

Recommendations from these reports (AACN and NASEM) included **endorsement** of increasing the formal educational **preparation** and leadership **development** for all nurses; the **addition** of inter-professional learning experiences; a **change** from the **expectation** of lifelong learning to a full **accountability** for **continuous learning** across the life cycle of a nursing career; and an **investment** in the **preparation** of nurse scientists to better integrate research into clinical practice (corNursing – grifos adicionados).

É bastante evidente que o recurso às formas nominalizadas pode tornar a leitura mais fluida, mais direta do que o recurso às formas ditas congruentes (DOWNING; LOCKE, 2002). Por outro lado, as formas nominalizadas apagam os agentes dos processos, como por exemplo *recommendation* (quem recomenda), *endorsement* (quem endossa), *preparation* (quem [se] prepara) ou *development* (quem [se] desenvolve).

Visto que temos interesse em descortinar as estratégias de posicionamento nos textos escritos do domínio acadêmico, uma esfera sujeita a restrições e condicionamentos, marcada por assimetria nas relações de poder e também por diferentes práticas dentro das comunidades científicas, observarmos o fenômeno da nominalização sob o prisma da metáfora gramatical pode auxiliar a perceber as instâncias em que esse tipo de posicionamento discursivo se materializa nos textos escritos, tanto nas publicações quanto na produção escrita das participantes deste estudo. Sobre o tema das nominalizações, Fairclough (2003) nos lembra, com muita propriedade, que a escolha por uma forma nominalizada realiza vários apagamentos importantes. Se escolhermos dizer ‘destruição’ (como no exemplo escolhido por esse autor), apagamos, por exemplo, o tempo verbal (‘vai destruir’, ‘destruiu’, dentre outras possibilidades)

e omitimos também a modalização (‘é’, ‘pode ser’, ‘deveria ser’). Fairclough acrescenta que “[t]ambém pode envolver a exclusão de Participantes em cláusulas - portanto, neste caso, nenhum dos substantivos ou nominalizações do processo possui um agente” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 143-144). Podemos, assim, afirmar que a opção por uma forma nominalizada, ao invés de um verbo correspondente, tem implicações importantes em termos de posicionamento discursivo, por realizar um apagamento da agência no enunciado (NEVES, 2008).

De acordo com da Silva e Cabral (2014, p. 84), a nominalização “gera uma mudança semântica [...] de processos e atributos que se tornam nomes abstratos, e uma elevação do status da linguagem, que se torna mais científica”. Por sua vez, ao tornar a linguagem mais técnica e científica, essa estratégia provoca o distanciamento em relação ao leitor. Nominalizações buscam efeitos de “evidências, ou seja [de] verdades óbvias e irrefutáveis”, “a obviedade do dito” e “sua incontestabilidade” (DAHLET, 2015, p. 211). A nominalização “subtrai literalmente a qualquer contra-argumentação os termos de sua argumentação, uma vez que pertencem a um pré-construído invisível” (idem, ibidem). Dahlet argumenta que a nominalização possui “três propriedades notáveis”, a saber: (a) a condensação, que permite “articular várias ideias numa única forma, [o que] explica sua recorrência na escrita, sobretudo no discurso teórico (devido a sua obrigação de densidade conceitual) e no discurso midiático” (DAHLET, 2015, p. 209); (b) uma ligação “que é mascarada”, pelo apagamento do agente, do tempo verbal e das causas e consequências do processo que é nominalizado (idem, ibidem); e (c) produz efeitos de “verdades óbvias” e, acrescentamos, de autoridade (idem, p. 211). Reforçando esses argumentos, da Silva e Cabral afirmam que “[...] quanto maior o nível de tecnicidade do texto, graças ao emprego maior de nominalizações, mais complexo ele se tornará para o leitor, colocando o autor em posição de ‘especialista’ no assunto e imprimindo ao discurso um tom categórico de verdade factual (monoglóssico)” (DA SILVA; CABRAL, 2014, p. 89) A nominalização é uma importante estratégia de posicionamento discursivo, juntamente com a modalização, de que trataremos mais adiante neste trabalho.

Existe um conjunto restrito de substantivos que podem controlar orações complementares (BIBER et al., 1999, p. 647). A maioria deles “marcam algum posicionamento abstrato (nominalizado) em relação à afirmação contida na oração complementar” (idem, ibidem). Esse posicionamento pode caracterizar ainda variados graus de certeza a respeito da afirmação, sobre

a origem da informação ou ainda as atitudes ou avaliações do falante, de forma análoga ao que acontece com os verbos e adjetivos nessa posição de elemento controlador.

Nos resultados de seu estudo, Biber et al. (1999) verificaram algumas tendências de distribuição de orações complementares nos diferentes registros, ressaltando esses autores que as *to-clauses* são mais encontradas em notícias, ao passo que as *that-clauses* são “especialmente comuns” na prosa acadêmica (BIBER et al., 1999, p. 647). Ainda de acordo com os autores, essa distribuição se liga aos conjuntos de substantivos específicos que controlam essas orações e Biber et al. (1999) relacionam alguns dos itens mais comuns nesse tipo de construção: *assertion, comment, expectation, probability, reason, result*, para citar apenas alguns (BIBER et al., 1999, p. 648). Importante observar que esses substantivos são, em grande parte, **nominalizações** de verbos ou adjetivos, sendo que os autores ressaltam que, na verdade, 14 dentre os 23 substantivos mais comumente encontrados nessa função para todos os registros analisados seguem essa regra (idem, p. 648-649). Esses substantivos se referem, em geral, (a) a graus de certeza ou (b) à origem da afirmação, ou seja, substantivos relacionados a comunicação ou a processo mental de raciocínio ou crença (LGSWE, p. 648). Biber et al. (1999, p. 650) mencionam *possibility, doubt, belief e assumption*. Outros substantivos possíveis de ocorrer com *that-clauses* no discurso acadêmico são *idea, hypothesis, suggestion e conclusion* (idem, ibidem).

Quando controladas por um substantivo, as *to-clauses* tratam principalmente de objetivos, oportunidades ou ações (no *corpus* de publicações, encontramos um número expressivo também de meios e habilidades). Nos registros identificados para *that* e *to-clauses*, são de interesse os substantivos que expressem graus de certeza, origem da afirmação, objetivos e oportunidades, necessidades ou obrigações.

Resumindo, as pesquisas para as orações complementares aqui descritas nos permitem identificar verbos, adjetivos e substantivos quando manifestando posicionamento discursivo na realização das funções comunicativas explicitadas, ou seja, neste trabalho, nos interessam as orações complementares precedidas por um desses elementos (verbo, adjetivo ou substantivo), desde que a esse elemento se possa atribuir um significado potencial de posicionamento discursivo. Na próxima seção, trataremos dos verbos modais e semi-modais, juntamente com o fenômeno da modalização.

1.3.3 Posicionamento discursivo realizado por verbos modais e semi-modais

Os verbos modais compreendem um conjunto de 9 verbos centrais (*can, could, may, might, shall, should, must, will* e *would*) e combinações classificadas como ‘marginais’, como *need to, ought, dare* e *used to* (BIBER et al., 1999, p. 483-484). Há também algumas expressões fixas, como *have (got) to, have better, be supposed to* ou *be going to*, que têm significados similares aos modais centrais e são classificados como semi-modais ou perifrásticos (idem, p. 484). Biber et al. (1999) acrescentam que existem também outras expressões cujos significados também se aproximam dos modais centrais, como por exemplo *be able to* (capacidade, habilidade) e *be likely to* (possibilidade ou probabilidade), que são tratadas neste estudo na análise dos adjetivos. Para esta pesquisa, focalizamos os modais centrais, exceto *shall*, que, considerado “relativamente raro” (BIBER et al., 1999, p. 486), não aparece nos dois *corpora*. Esses modais centrais são acrescidos dos marginais/semi-modais *need to* e *have to*.

Nas palavras de Biber e colegas, “verbos modais são problemáticos”, porque têm mais de um significado e são, com frequência, ambíguos (BIBER et al., 1999, p. 979). Essa polissemia e ambiguidade podem ser percebidas no verbo *can*, por exemplo, que tanto pode sinalizar permissão, como habilidade ou possibilidade (idem, p. 492). Mesmo se consideramos que “raramente se expressa permissão no texto acadêmico” (BIBER, et al., 1999, p. 491), ainda ficamos com dois significados potencialmente ambíguos para interpretar. Consoante o que sugerem Biber et al. (1999), assumimos, neste trabalho, que as instâncias de *can/could/may/might*, a não ser que possam ser inequivocamente identificadas como habilidade ou permissão, serão contadas como **possibilidade**.

Há dois tipos de significados ligados aos verbos modais: um denominado **deôntico** e outro chamado **epistêmico**. O primeiro se refere a permissão, obrigação, vontade e intenção, enquanto o segundo se relaciona a possibilidade, necessidade e previsão (BIBER et al., 1999; DOWNING; LOCKE, 2002). Esses dois tipos de significados se relacionam a dois aspectos ou vetores de direções opostas, a saber: intrínseco e extrínseco. A modalidade intrínseca ou deôntica se refere a “ações e eventos que são controlados diretamente por um ser humano (ou outro agente)”, de acordo com Biber et al. (1999, p. 485). Já a modalidade extrínseca, se refere a eventos ou participantes não diretamente controlados por quem verbaliza a obrigação, necessidade, certeza ou possibilidade.

Considerando que a fronteira entre necessidade e obrigação é tênue, recorreremos à distinção feita por Downing e Locke (2002), que sugere uma continuidade entre “obrigação **inescapável** ou requisito” e um “**recomendável** curso de ação” (DOWNING; LOCKE, 2002, p. 391 – grifos adicionados). A “obrigação inescapável”, sinalizada geralmente por *must*, pode ter sua força reduzida, nos seguintes casos: (a) o sujeito do enunciado é o próprio enunciador, como em “*We must conceptualize the Muslim experience from a racialized paradigm*”; (b) a obrigação recai sobre uma terceira parte, como acontece na voz passiva, por exemplo “*The curriculum of tomorrow must be rooted in best learning practices*”; (c) o enunciador não tem autoridade sobre o destinatário da obrigação, como se observa em “*Novice RNs must master the ability to make decisions*”; e, finalmente, (d) o verbo modalizado seja não-agentivo em construção passiva, como no exemplo em (b).¹⁸ Nesses casos, entendemos que o verbo *must* e, analogamente, a expressão *have to*, sinalizam um “recomendável curso de ação”. Esses mesmos autores sugerem que o uso dos modais *should* e *ought*, que também sinalizam obrigação ou necessidade, pode decorrer de “falta de autoridade do falante para impor obrigação” sobre o destinatário, polidez, ou ainda “falta de convicção da absoluta necessidade da ação predicada” (Idem, p. 393), enquanto Biber et al. (1999, p. 485) acrescentam que “[verbos] modais associados com o tempo pretérito [como *could*, *might*, *should* e *would*] são também associados com situações hipotéticas, expressando nuances de hesitação e polidez”.

Na discussão do posicionamento discursivo realizado pelos verbos modais e semi-modais vem à tona o fenômeno da modalização, que abordamos mais adiante. Embora emblemáticos em termos de modalização, os modais e semi-modais não são o principal recurso para modalizar um enunciado, e por isso precisamos considerar também, na análise das modalizações, os usos de certos advérbios, adjetivos e substantivos. Quando tratamos de possibilidade e probabilidade, é necessário acrescentar às análises os usos de *probably*, *possibly*, *certainly*, *probable*, *possible*, *likely*, *certain*. No que se refere a necessidade e obrigação, as instâncias de *necessary*, *mandatory*, *important*, *necessity*, dentre outros. Também é preciso considerar as ocorrências contendo os advérbios pré-modificadores, como *so*, *too*, *very*, *almost*, *nearly*, etc.

¹⁸ Os exemplos que apresentamos aqui foram observados no corNursing.

e os verbos *appear, seem, tend*. Todos esses elementos colaboram para construir um posicionamento modalizado em um enunciado.

1.3.4 Outras formas de marcação de posicionamento discursivo no discurso acadêmico

Além dos marcadores de posicionamento discursivo que discutimos nesta seção, fundamentados nas propostas da LGSWE, esta investigação se orienta também pelos estudos relativos a identidade e posicionamento na esfera acadêmica de Hyland (1999, 2002, 2005, 2011). Especificamente no trabalho de 2005, Hyland desenvolveu uma proposta de modelo para mapear e descrever o posicionamento discursivo nos gêneros escritos do domínio acadêmico. Esse modelo propõe agrupar tais marcadores segundo dois eixos principais: **posicionamento** (*stance*) e **engajamento** com o leitor (*engagement*), de modo que essas marcas discursivas possam ser visualizadas quanto ao tipo de posicionamento que elas indicam e, ao mesmo tempo, permite expandir a análise, utilizando comparações que dão uma ideia do *ethos* discursivo do(s) autor(es). No eixo do posicionamento, os itens são agrupados nas subcategorias *hedges* (atenuadores), *boosters* (reforçadores), *self-mention* (autorreferência) e *attitude markers* (marcadores de atitude ou avaliação). No eixo do engajamento com o leitor, estão as subcategorias *reader pronouns, directives, (rhetorical) questions, appeals to shared knowledge* e *personal asides*.

Com referência ao eixo do posicionamento, os *hedges* ou atenuadores agrupam aqueles itens que se referem a um posicionamento menos que assertivo (ou quase-assertivo) em relação ao conteúdo que modificam. Encaixam-se nessa subcategoria adjetivos sinalizando possibilidade e graus de certeza ou dúvida, advérbios exercendo essas mesmas funções e verbos de relato expressando pouco comprometimento com a informação que introduzem (ou com os autores dessas informações). Já os reforçadores ou *boosters* acrescentam, como o nome indica, efeitos de reforço. Podemos encontrar nessa categoria os mesmos itens mencionados (adjetivos, advérbios e verbos de relato) que, no entanto, realizam o efeito discursivo contrário, ou seja, incrementam a força argumentativa do item ou oração que modificam. As instâncias de autorreferência, sinalizadas pelos pronomes pessoais de primeira pessoa do singular ou do plural, ou pelos respectivos pronomes adjetivos, têm o efeito de ‘assinar’ o que é proposto, assumindo maior grau de comprometimento com os conteúdos do que as formas mais impessoais, como o uso da voz passiva ou construções não agentivas. Também nessa

subcategoria estão as formas nominalizadas ou realizadas por participantes não-humanos, como, por exemplo, este estudo, a pesquisa, as evidências. Por fim, os marcadores de atitude ou *attitude markers*, são realizados por adjetivos que assinalam importância, certeza ou necessário curso de ação, por advérbios que comentam sobre o conteúdo que antecedem ou sobre o enunciado inteiro, ou pelos verbos de relato que denotam assertividade e assinalam maior comprometimento com as proposições que introduzem ou com os autores dessas afirmações.

No eixo do engajamento com o leitor, encontram-se as subcategorias de *reader pronouns*, *personal asides*, *directives*, *rhetorical questions* e *appeals to shared knowledge*. *Reader pronouns* agrupam as ocorrências que explicitamente trazem o leitor para dentro do texto. Os *personal asides* podem acolher construções apositivas ou intermissões do autor no curso de suas ideias. As diretivas são encontradas nos usos do imperativo e nas estruturas extrapostas como *It is essential/important/vital*, que podem ser lidas como instando o leitor a agir com relação a algum evento ou situação. As perguntas retóricas – talvez a forma mais explícita de estabelecer um diálogo com o leitor – geralmente são utilizadas como artifício argumentativo, em que a pergunta é proposta e a resposta vem logo após, o que de certa maneira direciona o leitor para o percurso que o autor deseja que seja seguido. Os apelos ao conhecimento comum são realizados no texto por pronomes de primeira pessoa do plural (*we/nós*), pelo seu efeito de alinhar o leitor com o que se propõe, assumindo que esse leitor partilha do mesmo conhecimento, crença ou opinião. Contudo, entendemos que, tendo em vista a prática de se escrever na primeira pessoa do plural (*we/nós*), o chamado ‘plural de modéstia’ (em inglês é chamado de ‘*editorial we*’), que é muito corrente nos gêneros do domínio acadêmico, além da possibilidade de se estar escrevendo e/ou publicando em coautoria, não se pode assumir *a priori* que as instâncias da primeira pessoa do plural estejam sinalizando o envolvimento do leitor, como propõe Hyland (2001, 2005a, 2005b; HYLAND; JIANG, 2016). Essas subcategorias buscam revelar as estratégias de trazer o leitor para dentro do texto, sinalizando que esse é uma co-construção entre autor e leitor. Dentro dos limites (e limitações) de nosso recorte de pesquisa, optamos por não incluir os elementos desse eixo nas análises, não obstante considerarmos essas manobras retóricas significativas dentro de uma perspectiva de escrita como prática social.

Na pesquisa que fundamenta o modelo, Hyland (2005a) analisou um *corpus* de 240 artigos, de 8 áreas (disciplinas), compilados de publicações eletrônicas. Seu estudo contemplou, ainda, entrevistas com alunos e instrutores dessas áreas, possibilitando a confrontação dos resultados da análise do *corpus* com a perspectiva de autores. Acoplando o modelo de Hyland com as categorias léxico-gramaticais da LGSWE, podemos ter uma visão abrangente dos marcadores discursivos de posicionamento no discurso acadêmico nos *corpora*. Desta forma, além dos marcadores descritos anteriormente nesta seção, pesquisamos os itens relativos às subcategorias do eixo do posicionamento (*stance*).

1.3.5 Os marcadores de posicionamento discursivo pela perspectiva da modalização

Os marcadores de posicionamento que orientam este trabalho se integram como modalizadores discursivos, dentro do fenômeno da **modalização**. A modalização pode ser resumida como “um processo por meio do qual o enunciador manifesta uma **atitude** em relação ao destinatário ou ao conteúdo de seu próprio enunciado” (COURA SOBRINHO, 2004, p. 78 – grifos adicionados) ou como “um processo responsável pelo **efeito** que pretendemos causar, ou **intenção** que pretendemos manifestar através do enunciado produzido, ou seja, seu efeito sobre o outro” (SILVA, 2012, p. 57 – grifos adicionados). Esse fenômeno ou processo tem sido estudado e discutido sob diferentes abordagens, que vão da filosofia à pragmática e à lógica. Harvey e Hintikka (1991), por exemplo, discutem a modalização sob a perspectiva da fenomenologia de Husserl (1964, 1973). Para esses autores, a modalização tem origem na perturbação ou obstrução de nossa ‘certeza doxástica’¹⁹ (HARVEY; HINTIKKA, 1991) ou seja, quando nossas crenças ou o senso comum são desestabilizados ou obstruídos, entram em cena as estratégias de modalização, que nos capacitam a expressar nossa relação com a realidade. Nas palavras desses autores, “[q]uando eu **duvido** ou **suspeito**, quando eu **rejeito** ou **nego**, ou quando eu **acrescento opções** às minhas crenças prévias, minha certeza inicial é modalizada, ela 'ganha vida' por assim dizer, ela se torna vítima da possibilidade” (HARVEY; HINTIKKA, 1991, p. 60 – grifos adicionados). Vemos, então, que a expressão de dúvida ou certeza, negação ou possibilidades caracterizam o discurso modalizado.

¹⁹ No original, ‘doxastic certainty’ (NA).

A densidade do tema da modalização enseja a necessidade de se trabalhar com categorias, como as que orientam esta pesquisa, que são categorias léxico-gramaticais. Entretanto, concordamos com a observação de Coura Sobrinho (2004, p. 82) de que

Independentemente da orientação lógico-semântica, pragmática ou psicossocial, as diversas visões sobre a modalidade (ou modalização) merecem algumas ressalvas. A tentativa de relacionar categorias formais (estatuto da frase, os modos verbais e os advérbios) com a modalidade não é suficiente para captar a totalidade desse fenômeno, além do fato de não haver correspondência exclusiva entre uma categoria conceitual e uma forma (COURA SOBRINHO, 2004, p. 82).

Dessa percepção decorre que os itens e as categorias léxico-gramaticais precisam ser vistos na perspectiva mais ampla do texto em que são identificados e das práticas da comunidade acadêmico-discursiva. A escrita acadêmica, como prática social que é, pressupõe a interação entre autores e leitorado e, sendo essencialmente uma prática argumentativa e persuasiva, conforme discutimos anteriormente, é permeada pela intencionalidade e “o enunciado absolutamente neutro é impossível”, como nos lembra Bakhtin (2011, p. 289). Nascimento (2018) assim se posiciona sobre a objetividade e a impessoalidade no discurso acadêmico:

Nesse sentido, as investigações também nos fizeram refletir sobre a impessoalidade e a objetividade pregadas pelos manuais de redação científica. A utilização de diferentes tipos de modalização, materializando diferentes estratégias semântico-argumentativas nos textos, comprova que o fato de o texto científico ser apresentado, normalmente, na terceira pessoa do singular não implica objetividade, tampouco neutralidade, ou seja, a impessoalidade acaba sendo ‘neutralizada’ por outras estratégias, como a modalização (NASCIMENTO, 2018, p. 3370).

Essa perspectiva corrobora Bakhtin (2011), que afirma que “[a] relação valorativa [axiomática] do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina as escolhas dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (BAKHTIN, 2011.p. 289) e Bourdieu (1998) é mais categórico ainda, ao afirmar que “não existem palavras neutras” ou “palavras inocentes” (BOURDIEU, 1998, p. 26-27). É importante lembrar que “[t]odas as palavras lexicais podem manifestar modalidades” (FIORIN, 2000, p. 180) e “[a]s atividades discursivas estão intimamente ligadas às interpretações, avaliações e, principalmente, às intenções dos interlocutores” (SILVA, 2012, p. 55).

Retomando o tema das categorias, Fiorin (2000, p. 180) menciona as seguintes: modalidades **volitivas** (querer fazer, querer ser), modalidades **deônticas** (dever fazer ou poder fazer), modalidades **aléticas** (dever ser e poder ser) e modalidades **epistêmicas** (saber fazer, crer fazer, saber ser, crer ser). Por sua vez, Nascimento (2018), investigando a modalização discursiva em gêneros acadêmicos, baseia sua análise nos tipos e subtipos de modalização propostos por Nascimento e Silva (2012), que são a modalização **epistêmica** (subdividida em asseverativa, quase-asseverativa e habilitativa), a modalização **deôntica** (que compreende os subtipos obrigatoriedade, proibição, possibilidade e volitiva), a modalização **avaliativa** (ponto de vista e avaliação) e a modalização **delimitadora**, que limita o escopo a ser considerado para a compreensão da modalização (NASCIMENTO, 2018, p. 3363). Downing e Locke (2002), que definem as modalidades como expressando “uma relação com a realidade” (p. 382), apresentam duas macro-categorias – modalidade **epistêmica** ou **deôntica**, correspondendo à primeira as subcategorias de certeza, probabilidade, possibilidade, e à última, as subcategorias de volição, obrigação, necessidade, capacidade e permissão. Por fim, Biber et al. (1999) não trabalham a modalidade ou modalização como um tópico em si, mas abordam os efeitos de sentido das modalizações realizadas nas categorias léxico-gramaticais de posicionamento (*stance*).

Em resumo, o ponto de partida desta investigação são as categorias léxico-gramaticais da LGSWE, que descrevemos nesta seção. Essa investigação inicial é utilizada para gerar os relatórios ou listagens de ocorrências, em que os itens de interesse estarão dentro de cinco classes de palavras: adjetivos, advérbios, substantivos, verbos e verbos modais. Por sua vez, esses elementos de interesse precisam ser agrupados de acordo com os significados ou efeitos de sentido que visamos a identificar no discurso acadêmico. Para maior clareza, vejamos o que cada classe de palavra pode nos informar a respeito de posicionamento discursivo no domínio acadêmico.

1.3.5.1 Adjetivos

As modalizações realizadas por adjetivos podem se referir a avaliação, necessidade, importância ou grau de certeza sobre um determinado conteúdo no enunciado. A título de ilustração, destacamos uma ocorrência verificada no *corpus* das publicações:

Depending upon which way the debate [about assisted death] goes in any given jurisdiction, it is **not unrealistic** to expect that this could become an important communicative concern of nurses in the near future (corNursing – grifos adicionados).

No exemplo em destaque, o debate a que os autores se referem é a possibilidade de um paciente requerer a ‘morte assistida’. Observa-se, nesse trecho, o uso da dupla negação em ‘*it is not unrealistic*’, o que pode ser um traço de ironia, ao mesmo tempo que pode surpreender o leitor, visto que essa construção poderia vir de forma direta como ‘*it is realistic*’, ou o adjetivo ‘*realistic*’ poderia ser substituído por ‘*expected*’, ‘*probable*’ ou ‘*possible*’, com resultados de sentido similares. Ao optar pela dupla negação, os autores marcam sua voz no enunciado e criam interesse para o leitor, que precisa processar essa forma indireta de apresentar um argumento. Observemos um exemplo encontrado em um dos textos das participantes:

It is **important** to understand the factors that potentially influence the retention of millennial nurses in the early stages of their career to prevent them from leaving the profession (corIENs – grifos adicionados).

No exemplo em tela, o adjetivo ‘*important*’ assinala o comprometimento da autora com o conteúdo proposto (*understand the factors...*), que, contudo, é atenuado pelo advérbio que vem logo depois, ‘*potentially*’. Esse duplo movimento, de assinalar importância e, portanto, uma avaliação subjetiva, ao mesmo tempo que relativiza a certeza sobre as consequências desses fatores, revela como a modalização cumpre importantes estratégias de posicionamento discursivo na esfera acadêmica.

1.3.5.2 Advérbios

O recorte de pesquisa que definimos inclui os advérbios unitários que obedecem à morfologia *-ly* e advérbios pré-modificadores, que atuam sobre um elemento do enunciado reforçando, atenuando, ou assinalando imprecisão. Nesta pesquisa tratamos de advérbios unitários que sinalizam posicionamento, nas subcategorias de posicionamento epistêmico e atitudinal. Considerando ainda que os advérbios (e os sintagmas adverbiais, em geral) são elementos extremamente móveis na estrutura da oração, são de especial interesse os advérbios ocorrendo na posição inicial, porque usualmente nessa posição são utilizados para marcar a atitude ou a avaliação do autor sobre todo o conteúdo do enunciado. Vejamos o que as diferentes posições podem realizar:

Arguably²⁰, work–life fit may moderate the relationship between workplace characteristics and employee outcomes by either ameliorating or exacerbating negative impacts of poor workplace characteristics, depending on whether work–life fit is good or poor (corNursing – grifos adicionados).

Nesse primeiro trecho destacado, o advérbio ‘*arguably*’ está em posição inicial, exercendo seu efeito sobre todo o enunciado que se segue. Considerando o efeito de sentido de ‘*arguably*’, que é de reforço do termo ou do enunciado que modifica, no caso em tela o argumento proposto adquire maior força diante do leitor e assinala o comprometimento do autor com o que propõe. O mesmo advérbio poderia ser posicionado, hipoteticamente, em outro ponto do enunciado, como no próximo exemplo:

Work–life fit may **arguably** moderate the relationship between workplace characteristics and employee outcomes by either ameliorating or exacerbating negative impacts of poor workplace characteristics, depending on whether work–life fit is good or poor (corNursing – grifos adicionados).

No trecho modificado, o advérbio ‘*arguably*’ atua sobre o verbo ‘*moderate*’ e sobre o complemento desse predicado (*the relationship between workplace characteristics and employee outcomes*), mas sofre o efeito de atenuação do auxiliar modal ‘*may*’, o que reduz sua força. Destacamos mais dois exemplos para efeito de ilustração das implicações das diferentes posições que um advérbio pode ocupar:

For effective testing of clinical judgment, an evaluation tool with a clear and accurate rubric is needed. **Accordingly**, the rubric in this study described three levels of development for each dimension: beginning, developing, and accomplished (corNursing – grifos adicionados).

In the case of items with similar content, the experts reviewed those items, discussed which of them were most relevant to nursing care, and then added, deleted and/or revised the items **accordingly** (corNursing – grifos adicionados).

²⁰**usage:** The adverb **arguably** means that the assertion is open to debate or argument, but it usually implies that the assertion can be supported, proven, or shown by persuasive argument. Fonte: Random House Kernerman Webster's College Dictionary, © 2010 K Dictionaries Ltd. Copyright 2005, 1997, 1991 by Random House, Inc. All rights reserved. Disponível em <https://www.thefreedictionary.com/arguably>.

Observando os dois exemplos destacados, pode-se notar que a mudança de posição enseja uma mudança de categoria gramatical. Na posição inicial, ‘*accordingly*’ sinaliza a **ligação** com a oração que vem antes, sendo, portanto, um elemento conector. Já no segundo exemplo, ‘*accordingly*’ sinaliza o **modo** como os itens foram tratados (*added, deleted and/or revised*).

1.3.5.3 Substantivos

Contrariamente ao que acontece com as *to-clauses*, que, quando controladas por um substantivo, revelam, de modo geral, oportunidades, ações e objetivos (BIBER et al., 1999, p. 653 – grifos adicionados), nas *that-clauses* esse elemento controlador é primordialmente um marcador de posicionamento. Conseqüentemente, na presente investigação dos marcadores de posicionamento, o foco para os substantivos concentrou-se nas *that-clauses*. Os tipos de posicionamento assinalados por um substantivo são graus de certeza (possibilidade/probabilidade) e indicação da origem do conhecimento. Podemos encontrar também nominalizações ou metáforas gramaticais, que são formas institucionalizadas recorrentes nos gêneros escritos do domínio acadêmico, além de serem também muito usuais nas notícias. Na sequência, apresentamos um trecho do *corpus* das publicações, para efeito de ilustração:

There has been limited research in the nursing context, examining how personal resilience has an impact on nurse and care worker attitudes and behaviours, as well as the influence of organizational factors on these relationships. The importance of this research gap is heightened, given the **growing evidence** that resilient workers are more likely to be high performers and less likely to quit their jobs (Cooke, Cooper, Bartram, Wang, & Mei, 2016) (recortado do corNursing – grifos adicionados).

No trecho que ora destacamos, o termo ‘*evidence*’ assinala a origem da informação/conhecimento em ‘*resilient workers are more likely to [...]*’, indicando, portanto, que a afirmação é fundamentada em dados, evidências, e não em crenças (*beliefs*), suposições (*assumptions*) ou percepção (*perception*), por exemplo. Além de assinalar a solidez do argumento, esse substantivo é intensificado pelo adjetivo ‘*growing*’, que sugere que as evidências não somente existem como estão aumentando com o tempo.

1.3.5.4 Verbos

Três domínios semânticos para os verbos controlando *that-clauses* são mencionados por Biber e colegas: verbos de processos **mentais** (incluindo também verbos relacionados a emoções), verbos relacionados a **atos de fala** e outros verbos de **comunicação** (BIBER et al., 1999, p. 661). Esses domínios semânticos dos verbos – chamados também de verbos *dicendi*, de relato ou de citação, compõem os padrões de citação que investigamos. Na esfera da escrita acadêmica, a referência a outros autores e pesquisas anteriores cumpre importante papel, tanto para fundamentar argumentos e propostas, quanto para criticar e avaliar conhecimento anterior. Em um estudo de 1999, Hyland destaca a importância do aspecto persuasivo da escrita acadêmica, na qual o “sucesso [do autor/pesquisador] depende parcialmente da manipulação estratégica de vários elementos retóricos e persuasivos” (HYLAND, 1999b, p. 341) e as referências a pesquisas anteriores sinalizam a preocupação do autor com seu leitorado, nessa prática social que é a escrita. O autor ressalta, ainda, que esse é um “processo delicado de negociação”, no qual os autores “são obrigados a situar seu trabalho em uma narrativa maior, e isso é mais obviamente demonstrado através de citações **apropriadas**” (Idem, p. 342 – grifos adicionados). Partimos do entendimento que ‘apropriadas’ tem duplo sentido: as citações precisam ser apropriadas (relevantes) para a narrativa da pesquisa e precisam ser feitas apropriadamente, o que, por seu turno, significa apropriar-se das formas de se fazer referência ao conhecimento anterior. Hyland (1999b) menciona a “rede de referências”, que nos remete à cadeia de textos de que fala Bakhtin, em que “[c]ada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Não obstante a produção dos gêneros do domínio acadêmico escrito serem guiadas e regulamentadas pelos vários manuais das associações profissionais, como a *American Psychological Association* – APA, fazer referência ao conhecimento anterior, seja diretamente ou como paráfrases ou resumo das ideias, significa fazer uma escolha entre as várias possibilidades que os verbos de relato apresentam. Hyland (1999b) observou que essas escolhas delineiam as diferentes práticas de cada campo do conhecimento. Os resultados dessa pesquisa revelaram mais de 400 diferentes verbos de relato, dos quais cerca de metade ocorriam apenas uma vez (HYLAND, 1999b, p. 348-349). Observando os mais frequentes, foi possível apontar os sete verbos mais usuais em cada área, sendo que esses verbos respondiam por mais de 25%

das ocorrências (idem, ibidem). Considerando que os verbos de relato indicam não apenas o tipo de processo (atividades no mundo real, processos mentais e processos de comunicação) mas também o maior ou menor engajamento do autor com o conhecimento reportado, Hyland buscou agrupar esses verbos de acordo com os efeitos de sentido realizados ou, por outro ângulo, como os autores se posicionavam nessas citações: posicionamento positivo (que, em trabalhos subsequentes veio a ser classificado como *booster* ou reforço), posicionamento neutro, posicionamento hesitante (que, posteriormente, se tornou a subcategoria *hedge* ou atenuador) e posicionamento crítico. Com vistas a ilustrar como as escolhas variam entre as áreas do conhecimento, destacamos alguns dos resultados apurados nesse estudo, focalizando as práticas na Física, na Filosofia e na Biologia:

TABELA 1
Tipo de posicionamento realizado por verbos
de relato em diferentes disciplinas

Efeito (em%) / campo	Física	Filosofia	Biologia
Factual	15,1	15,4	26,7
Contrafactual	0	2,8	0
Não factual	84,9	81,8	73,3
	100	100	100
• Positivo (reforço)	8,9	31	16,7
• Neutro	76,8	39,2	60,9
• Hesitante (atenuação)	14,3	21	22,4
• Crítico	0	8,8	0
	100	100	100

Fonte: Hyland, 1999b.

Por esses resultados, se pode observar como a apresentação do posicionamento discursivo positivo ou de reforço é muito mais frequente na Filosofia do que na Física, por exemplo. O posicionamento neutro, por sua vez, inverte essa distribuição, sendo consideravelmente mais frequente na Física do que nas outras duas áreas. O posicionamento crítico, nessa comparação, é manifestado somente na Filosofia, estando ausente nas outras duas áreas. Hyland ressalva que, embora as diferenças entre *hard* e *soft sciences* deva ser considerada somente em um nível mais geral de análise, elas captam a “variabilidade [das práticas de referência] entre os diferentes campos” (HYLAND, 1999b, p. 352). Ele observou ainda, que os verbos mais

carregados de sentido ocorriam nas humanidades, ao passo que nas ciências ‘duras’ os verbos mais usuais são mais neutros e mais ligados a atividades no mundo real, empírico (idem, *ibidem*).

Os padrões de citação podem indicar a avaliação do autor acerca do conhecimento existente, indicando maior ou menor comprometimento com esses conteúdos. Sendo assim, podem ser agrupados segundo seus efeitos de sentido entre **reforço** (maior comprometimento), **atenuação** (às vezes chamado de não-assertivo) ou tendência à **neutralidade**. A título de exemplificação, destacamos o exemplo

Hart and Macnee [5] **revealed** that NP educational programs do have structured accredited curricula but lack the ability to provide robust opportunities for clinical exposure. The findings **revealed**, programs that could provide students more clinical hours while reinforcing the key concepts for health care delivery would be welcomed by the NPs (corNursing – grifos adicionados).

No trecho destacado, podemos observar duas instâncias do verbo ‘*reveal*’, a primeira na citação de Hart e Macnee, e a segunda com referência a ‘*findings*’ (resultados). Referido verbo tem efeito de reforço, o que indica que os autores do artigo consideram que o conhecimento obtido por Hart e Macnee é sólido e confiável, da mesma forma que ocorre com ‘*findings*’, além de sugerir que esse conhecimento representa uma novidade que merece atenção, considerando que ‘revelar’ significa trazer à luz algo de que não se tinha conhecimento anteriormente.

1.3.5.5 *Verbos modais e semi-modais*

Em nossa exposição anterior, referimo-nos aos dois significados possíveis para cada verbo modal central. Um deles é o significado deôntico, que sinaliza desejo, obrigação, necessidade e pode ser intrínseco ou extrínseco. O outro é o significado epistêmico ou extrínseco, que se relaciona a graus de certeza, possibilidade, probabilidade e necessidade/obrigação. Para ilustrar essa dualidade de significados, destacamos os exemplos

Furthermore, regulatory guidelines from some Canadian provinces stipulated that **nurses must** never introduce the topic of MAiD, while also emphasizing that clients have a constitutional right to accurate information (corNursing – grifos adicionados).

There is a need to interrogating the intersections of race, gender, and religion in the discipline of nursing and how these identity politics play out. **We must** conceptualize the Muslim experience from a racialized paradigm of Islamophobia and “[u]ntil Muslims are viewed as fully human and treated as such, **we must** continue to document their experiences of racism.” (corNursing – grifos adicionados).

No primeiro excerto, o modal ‘*must*’ se refere a *nurses*, ou seja, a obrigação é extrínseca. Em outras palavras, não recai sobre quem expressa a obrigação, mas sobre uma terceira parte. Já no segundo exemplo, podemos observar duas ocorrências de ‘*must*’, só que com significado intrínseco, uma vez que as obrigações assinaladas recaem sobre o(s) proponente(s) das obrigações (“*we must continue to document...*” e “*we must conceptualize...*”).

A modalidade epistêmica – possibilidade, probabilidade ou necessidade, se relaciona ao estado da situação ou do conhecimento, sinalizando o posicionamento discursivo do autor em relação àquela afirmação. Os verbos modais e semi-modais que realizam essa modalização são *can*, *could*, *may* e *might* (possibilidade), *will* e *would* (previsão ou probabilidade), e *must*, *have to*, *need to* e *should* (necessidade ou obrigação). Essas instâncias de modalização podem ser vistas como expressando variados graus de certeza, em que os modais imprimem nuances mais ou menos profundas de atenuação ou reforço às afirmações. Como forma de ilustrar os diferentes graus de certeza, às vezes também referidos como assertividade ou quase-assertividade, recorreremos aos exemplos

Values and culture **can** be a barrier for successful implementation and **can** be a source of tension or conflict between those nurses who do not have these skills and, as in our study, the nursing students who need to learn these skills [8, 23]. The tension in the Norwegian context **might** explain why the nursing students in this study are reluctant to use B- PAS in their clinical rotations (corNursing – grifos adicionados).

No primeiro trecho que destacamos, pode-se observar as ocorrências de ‘*can*’ e ‘*might*’. Ambos os verbos assinalam possibilidade, mas podemos inferir menor grau de certeza (ou menor assertividade) em ‘*might explain*’, enquanto que ‘*can be a barrier*’ e ‘*can be a source*’ podem ser lidos, por comparação com ‘*might explain*’, como mais assertivos, indicando maior possibilidade de serem verdadeiros. Vejamos como pode ser realizada a modalização relativa a previsão:

In addition, the health care system is becoming even more complex and patients' health issues are becoming increasingly challenging to manage. These complexities **will** only intensify the risk for nurses to develop moral distress (corNursing – grifos adicionados).

Studies involving larger sample sizes, the use of standardized evaluation instruments, the inclusion of identifiers to link individual questionnaires, and analyses of objective measures (such as employee retention data) in a correlational research design **would** provide more rigorous assessment of intervention effects (corNursing – grifos adicionados).

No primeiro dos exemplos que destacamos, o modal '*will*' sinaliza uma previsão que pode ser lida como evidenciando alto grau de certeza. Já no segundo exemplo, o modal '*would*' sinaliza uma previsão hipotética, especialmente se considerarmos que as condições para essa realização envolvem uma série de procedimentos complexos, dos quais os resultados apurados podem ou não contribuir para tornar real a hipótese assinalada.

Resumo do capítulo

Neste primeiro capítulo, buscamos delinear um panorama das perspectivas teóricas que orientam esta investigação. Iniciamos pela Linguística Aplicada Crítica, discutindo os sentidos possíveis quando se usa o termo 'crítico/crítica'. Em seguida, apresentamos um quadro teórico que discute algumas teorias relativas a identidade (s). Na sequência, apresentamos estudos que abordam a ligação entre língua, identidade e escrita, a partir da noção de *ethos* discursivo. Tiramos proveito dessa discussão sobre o que é identidade e sua relação com a linguagem e, especialmente, com a escrita para introduzir algumas informações que situam as enfermeiras participantes no contexto em que se realiza este trabalho. Na terceira parte do capítulo, tratamos dos marcadores de posicionamento nos gêneros escritos do domínio acadêmico, primeiramente sob uma abordagem léxico-gramatical e em seguida, direcionamos o foco para os marcadores e os efeitos de modalização que eles realizam na escrita acadêmica. Passamos, no próximo capítulo, às perspectivas metodológicas que adotamos, incluindo a apresentação das participantes e dos instrumentos utilizados para a geração dos dados.

2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Diante de um fenômeno ou problema de pesquisa, um pesquisador enfrenta o desafio de elaborar formas de dar visibilidade ao fenômeno, de modo a definir que tipos de evidências empíricas são necessárias ao seu trabalho (DENZIN; LINCOLN, 2006). Além das formas de tornar o fenômeno mais visível para que possa ser estudado e descrito, o pesquisador deve recorrer a teorias que possam explicar esse fenômeno. Há, ainda, uma importante decisão a ser tomada: o recorte da pesquisa, a definição do foco do trabalho. Este capítulo trata da perspectiva metodológica que orienta esta pesquisa. Inicialmente, tecemos algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa, passando, em seguida ao estudo de caso como uma das formas usadas nesse tipo de pesquisa. Em seguida, tratamos dos instrumentos para a geração dos dados que buscamos nesta investigação, incluindo uma breve apresentação das participantes deste estudo.

Este trabalho é uma pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativista. Trata-se de um estudo de caso, de base etnográfica. Cada um desses aspectos será explicitado mais adiante. Não obstante ser uma pesquisa qualitativa, lançamos mão de análises quantitativas, nos momentos em que se fez necessário comparar os resultados obtidos na análise dos textos das participantes com as práticas disciplinares do campo em que essas participantes se inscrevem, o da comunidade acadêmica e profissional da Enfermagem. Os textos das participantes constituem o *corpus* que denominamos corIENs. Já os textos de comparação, compilados de Periódicos Eletrônicos da área de Enfermagem, constituindo o segundo *corpus*, é denominado corNursing. Os critérios da composição desses *corpora* serão descritos no item 2.2.2.

2.1 Sobre a pesquisa qualitativa

Denzin e Lincoln (2006) definem a pesquisa qualitativa como:

uma **atividade situada** que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de **práticas materiais e interpretativas** que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de **representações**, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17 - grifos adicionados).

As práticas materiais são os elementos utilizados para a geração dos dados. Na presente investigação, escolhemos analisar textos, entrevistas e respostas a um questionário eletrônico.

Esse foi o planejamento inicial que, no entanto, foi modificado para incluir mais amostras. À medida que fomos analisando os primeiros textos das participantes, decidimos por ampliar essa amostragem, pelo que solicitamos que cada uma delas nos enviassem mais dois trabalhos, resultando em vinte e um textos que constituem o *corpus* que chamamos *corIENs*. De modo a obtermos dados para comparar os resultados nesse *corpus*, compilamos artigos publicados em periódicos eletrônicos da área de Enfermagem, criando um segundo *corpus*, que denominamos *corNursing*.

A pesquisa qualitativa é uma prática situada, interpretativa e naturalista, no sentido de buscar estudar os fenômenos em seus ambientes naturais (DENZIN; LINCOLN, 2006). Ao contrário da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa não visa à generalização, ao controle de variáveis ou à experimentação. Ela se baseia em materiais empíricos como formas de representação das realidades que os pesquisadores querem descrever, como "entrevista; artefatos; textos e produções culturais; observações, textos históricos, interacionais e visuais" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Como pesquisadores de abordagem qualitativa usualmente adotam perspectivas pós-estruturalistas e/ou pós-positivistas, a subjetividade do pesquisador é aceita, sendo o pesquisador visto como "moldado por sua própria história pessoal, biografia, gênero, classe social, raça e etnia e pelas pessoas do cenário" (Idem, p. 21). Não se pretende representar 'a verdade' ou qualquer tipo de 'neutralidade', mas procura-se fornecer uma descrição espessa (*thick description*) do mundo (DUFF, 2008).

A tarefa de tornar o mundo visível é realizada, como mencionado anteriormente, por meio de uma série de métodos ou instrumentos para coleta e análise de dados. O desenho da pesquisa "descreve um conjunto flexível de diretrizes que conectam paradigmas teóricos primeiro a estratégias de investigação e segundo a métodos para coletar materiais empíricos" (DENZIN; LINCOLN, 2008, p. 33-34). Em termos de abordagem, no presente estudo optamos pelo estudo de caso, e isso é explicado na próxima seção.

Denzin e Lincoln (2006) nos lembram da responsabilidade social e ética do pesquisador, ao reforçar que "(...) estudiosos têm a responsabilidade de executar um trabalho que seja

socialmente significativo e socialmente responsável" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 43). Neste trabalho, a principal motivação em entender melhor como as participantes se posicionam em seus textos se liga ao desejo de que essa compreensão possa levar a melhores formas de auxiliá-las em sua integração ao contexto social e profissional canadense, por uma questão de justiça social. É importante lembrar que as participantes nesse estudo são parte de uma comunidade muito maior, a dos profissionais de saúde educados internacionalmente (*Internationally Educated Nurses - IENs*), provenientes de países como a Índia, o Nepal, e as Filipinas, que fazem parte de um grande movimento migratório em direção às províncias canadenses, em busca de melhores oportunidades de trabalho e realização profissional. As IENs são parte importante da força de trabalho atuando no sistema de saúde do Canadá, constituindo cerca de 8,9% dos profissionais registrados (RN), de acordo com dados de 2019²¹ do *Canadian Institute for Health Information - CIHI*. São profissionais com formação plena em seus países de origem que, por circunstâncias adversas, especialmente econômicas (HAWKINS; RODNEY, 2015), deixam seus lares e suas famílias para viverem e trabalharem em um país muito diferente dos seus. Chegando ao Canadá, esses profissionais se veem diante da necessidade de cumprir com uma série de requisitos para obterem seu registro profissional e a consequente chance de colocação profissional no sistema de saúde canadense (idem, ibidem). Entre esses requisitos está a necessidade de cursar um programa de adaptação (*Bridging Program*) em uma instituição de ensino superior, como forma de adaptar seus conhecimentos e sua experiência profissional anterior às práticas e à cultura desse sistema de saúde. O segundo e não menos importante requisito é a aprovação no exame que lhes garante a licença como enfermeiras registradas (*Registered Nurses – RN*).

2.1.1 Sobre o Estudo de Caso

Um estudo de caso se propõe a investigar um participante ou um pequeno grupo, de forma profunda e exaustiva (LEFFA, 2006, p. 14). Para tanto, pode lançar mão de instrumentos como questionários, entrevistas, testes, gravações e textos produzidos pelos aprendizes (idem, p. 15).

²¹ In 2019, there were 37,370 internationally educated nurses licensed to practise in Canada, representing 8.9% of Canada's regulated nursing supply. RNs had the highest proportion (9.4%), with a total of 28,306 internationally educated nurses. Disponível em <https://www.cihi.ca/en/nursing-in-canada-2019>. Acesso em 26/09/2020.

Leffa ressalta que o estudo de caso é de natureza qualitativa e descreve três tipos de estudo de caso, a saber, exploratório, explanatório e descritivo, conforme proposto por Yin (1993).

O estudo de caso do tipo **exploratório** pode ser utilizado como um estudo piloto, podendo levar a modificações, exclusões ou inclusões no plano inicial, dependendo do comportamento dessa ferramenta ao ser colocada em prática. Neste estudo, planejamos inicialmente uma investigação triangulada entre um trabalho escrito, uma entrevista e um questionário de cada participante. As análises exploratórias desses materiais indicaram que poderíamos obter resultados mais robustos com um incremento no quantitativo de textos analisados, o que nos conduziu a remodelar a proposta inicial nesse sentido. O tipo **descritivo** busca mostrar uma dada realidade, sem estabelecer relações de causa e efeito ou fazer generalizações. Já o tipo **explanatório**, além de descrever uma determinada realidade busca também explicá-la em suas causas e efeitos, podendo também visar "a confirmação ou generalização de determinadas propostas teóricas" (LEFFA, 2006, p. 18-19). Essa é a nossa proposta. Leffa (2006) apresenta o passo a passo para o delineamento de um estudo de caso, incluindo os procedimentos, as competências e as seções que organizam o projeto (idem, p. 19-22). Para a geração dos dados podemos recorrer a diversos tipos de materiais, como documentos (cartas, relatórios, registros variados), práticas (observação direta, observação participante) e artefatos culturais tais como publicações em geral (Idem, p. 20). Ao tratar da análise dos dados obtidos, o autor apresenta 3 possibilidades: (a) análise **holística**, que faz a interpretação dos dados em sua totalidade; (b) análise **detalhada**, que busca características ou ações isoladas; e (c) análise de **padrões recorrentes** ou repetições (Idem, p. 22). Recapitulando, este estudo de caso é do tipo descritivo, baseado em uma análise holística e na análise de padrões recorrentes, sob uma abordagem de base etnográfica.

Relativamente ao estudo de caso de base etnográfica, Nunan (1992) observa que "o estudo de caso se assemelha à etnografia na sua filosofia, métodos e preocupação em estudar fenômenos no contexto" (NUNAN, 1992, p. 75), e observa ainda que as diferenças são o escopo mais limitado e a possibilidade de se utilizar tanto análises qualitativas quanto quantitativas, que é o que nos propomos a fazer.

De forma semelhante, Duff (2008) traça uma distinção entre as duas metodologias – estudo de caso e etnografia - esclarecendo que o estudo de caso “se concentra nos comportamentos ou atributos de alunos individuais ou em outros indivíduos / entidades”, enquanto a etnografia

“visa entender e interpretar os comportamentos, valores e estruturas de coletividades ou grupos sociais, com referência particular à base cultural desses comportamentos e valores” (DUFF, 2008, p. 34). Em outras palavras, estudos de caso tratam de comportamentos ou atributos de alunos **individuais** e etnografias de comportamentos, valores e estruturas de **coletividades**. Nesta investigação, consideramos as participantes como representantes da comunidade de profissionais de saúde educados internacionalmente imigrantes no Canadá, embora não constituam uma amostra representativa, o que seria o caso em um estudo de base quantitativa. Isso está em consonância com outro ponto destacado por essa autora, de que os estudos de caso de aprendizes “podem envolver mais de um sujeito ou participante, e muitos têm quatro a seis desses participantes focais, o que aumenta o senso de representatividade” (DUFF, 2008, p. 36).

Como metodologia, estudos de caso apresentam vantagens e desvantagens. Embora seja uma abordagem já muito utilizada em linguística aplicada, particularmente em investigações sobre aquisição de segunda língua ou *Second Language Acquisition – SLA*, (DUFF, 2008), ainda enfrentam comparações desfavoráveis com estudos mais experimentais, de maior amplitude e abordagem quantitativa (idem, p. 42). Duff sugere que as duas abordagens são “simplesmente diferentes” (DUFF, 2008, p. 42). A respeito das vantagens dos estudos de caso, a autora destaca o alto grau de completude, a profundidade da análise, a facilidade da leitura, além da possibilidade de “gerar novas hipóteses, modelos e compreensões sobre a natureza da aprendizagem de língua ou outros processos” (idem, p. 43). Dentre essas vantagens, enfatizamos a possibilidade de fazer uma “descrição densa” dos participantes ou grupo estudado, e a geração de novos conhecimentos sobre o fenômeno em questão (DUFF, 2008, p. 43). Essa descrição densa se torna possível pelo recurso a variadas fontes de dados, como questionários, entrevistas e trabalhos escritos, instrumentos que selecionamos para a presente investigação. Duff (2008), entretanto, alerta para a necessidade de um recorte cuidadoso, em função do volume considerável de dados que podem ser obtidos. A obtenção de novos conhecimentos sobre o fenômeno estudado, não obstante não permitir nem buscar a generalização, pode ensejar novas pesquisas, enriquecendo o campo. Por se constituírem em pesquisas do tipo indutivo ou guiadas por dados (*data-driven*), estudos de caso podem criar teorias. Essa característica central se constitui o ponto de partida das críticas à abordagem, que analisamos na sequência.

Dentre as desvantagens, Duff (2008, p. 47-48) menciona os vários aspectos, dos quais destacamos:

- a) preocupações com generalização;
- b) uso de casos "anormais" para construir um modelo de comportamento "normal";
- c) objetividade versus subjetividade na pesquisa;
- d) a abordagem baseada em dados e não em teoria;
- e) atrito;
- f) restrições à análise quantitativa de dados de amostras pequenas (não paramétricas), e
- g) ética, especialmente dificuldades em proteger o anonimato e a privacidade dos participantes do estudo de caso.

Levando em consideração a importância de conduzir um estudo de caso relevante e bem delimitado, consideramos os pontos mencionados anteriormente merecedores de atenção. Os dois primeiros itens mencionados – possibilidade de generalização e construção de um modelo ‘normal’ a partir de casos ‘anormais’ não se aplicam ao estudo ora proposto, visto que, sendo uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso descritivo, não estamos testando hipóteses que possam ser estendidas ou generalizadas para populações maiores. As participantes deste estudo, embora possam representar uma amostra de um grupo importante de profissionais, não são tratadas como amostra representativa e não se pretende que os resultados deste estudo se constituam em um modelo de comportamento do grupo maior, tornando igualmente irrelevante o item relativo ao tamanho da ‘amostra’ (amostra não paramétrica). Objetividade versus subjetividade é um debate de longa data e não se pode afirmar que um estudo quantitativo, de larga escala e parametrizado seja mais objetivo que um estudo com poucos participantes, de abordagem descritiva. Além disso, entendemos que não é possível eliminar a subjetividade, mesmo em pesquisas quantitativas, pois os dados sempre precisam ser analisados pelo pesquisador. O atrito, que é a situação não prevista em que há desistência de um ou mais participantes por motivos variados (perda de interesse, mudança para outra localidade) pode afetar de forma significativa, ou até mesmo inviabilizar a pesquisa, especialmente em se tratando de pesquisas com número reduzido de participantes (DUFF, 2008, p. 57-58), o que, felizmente, não ocorreu neste estudo. Quanto à questão de ser uma abordagem a partir dos dados

(*data-driven*) e não de uma teoria (*theory-driven*), ou seja, uma abordagem mais indutiva, isso se coaduna com o objetivo de, a partir da análise dos dados obtidos nos questionários, nas entrevistas e nos dois corpora, criar inteligibilidade sobre identidade e escrita das participantes. Finalmente, quanto ao anonimato e a proteção da privacidade das participantes, tomamos os devidos cuidados de esclarecê-las quanto ao consentimento informado para participação no estudo, que inclui cláusula de proteção dos dados e anonimização das identidades na divulgação do estudo.

2.2 Geração dos dados

No intuito de descrever e compreender a escrita acadêmica das Enfermeiras Imigrantes (*Internationally Educated Nurses*, doravante *IENs*), inicialmente elaboramos uma coleta de dados compreendendo (a) um questionário de caráter demográfico e generalista, destinado a obter informações das participantes acerca de seus contextos social, profissional e acadêmico (APÊNDICE A); (b) um trabalho final escrito de cada participante, consistindo em um texto submetido a uma das disciplinas, sem informações de nota ou correções dos respectivos instrutores e (c) uma entrevista gravada em áudio, buscando investigar questões iniciais relativas à aprendizagem de Inglês, à integração no Canadá, aos aspectos desafiadores da escrita acadêmica e às projeções que cada participante faz para seu futuro próximo. Posteriormente, como decorrência da análise preliminar dos trabalhos escritos, decidimos nos aprofundar um pouco mais na escrita de cada participante (item b), pelo que solicitamos a elas que nos enviassem mais dois trabalhos finais de quaisquer disciplinas cursadas no programa. O *corpus* inicial tinha um total de cerca de 15.000 palavras e, com o acréscimo dos novos textos, cresceu para um total aproximado de 40.000 palavras. O objetivo dessa segunda coleta de textos foi tentar eliminar alguma peculiaridade encontrada na análise dos primeiros textos, em função do tópico do trabalho, reduzindo a possibilidade de distorções.

Com os dados preliminares foi possível elaborar uma descrição geral de como as participantes se posicionam em seus textos, o que ensejou uma apresentação ao corpo docente da escola de Enfermagem da Universidade de York. Com base nas reações dos professores presentes e seus questionamentos, decidimos incluir uma coleta de dados não prevista inicialmente: (d) artigos publicados em Periódicos Eletrônicos dedicados à área da Enfermagem, de modo a identificar e descrever as práticas discursivas nos gêneros escritos do domínio acadêmico, dentro do nosso

recorte de pesquisa, que busca a identificação e descrição do *ethos* discursivo dos autores experientes e das autoras novatas da área. Desse modo, escolhemos, dentre 30 das referências eletrônicas encontradas nos trabalhos submetidos pelas enfermeiras, 10 periódicos, dos quais selecionamos uma amostra aleatória de 3 artigos por periódico, resultando em um *corpus* de 30 artigos²² e cerca de 150.000 palavras.

2.2.1 As participantes do estudo: *Internationally Educated Nurses – IENs*

Nesse ponto do trabalho, é chegado o momento de apresentar as participantes, referenciadas neste trabalho por um código alfanumérico sequencial, iniciado por N de *Nurse*. Conforme explicamos em outro ponto deste trabalho, para garantir o anonimato de participantes tínhamos duas opções: a primeira seria criar pseudônimos ou pedir que elas mesmas sugerissem um nome para serem referenciadas. A segunda opção seria utilizar um código composto por uma letra (comumente P) e um número sequencial. Considerando que elas são originárias da Índia, Nepal e Filipinas, não achamos correto criar pseudônimos anglicizados (Meg, Mary, Sara, etc.) ou abrigados (Rosa, Ana, Maria, por exemplo). Pedir que elas escolhessem os nomes para figurar no trabalho nos pareceu temerário, pela possibilidade de que elas sugerissem nomes que talvez dificultassem aos pesquisadores manter a associação entre a pessoa real e o nome escolhido. Mas estamos tratando nesta pesquisa sobre identidade, algo que nos singulariza e, ao mesmo tempo, assinala o pertencimento aos grupos e comunidades de nossa eleição. Desse modo, buscando uma solução, se não ideal, pelo menos adequada, optamos pela referência alfanumérica, utilizando N de *Nurse* em lugar de P de Participante. Com essa escolha, acreditamos ter garantido o anonimato e, ao mesmo tempo, assinalamos seu pertencimento e sua identidade profissional.

As participantes formam um grupo de 7 enfermeiras educadas em seus países de origem, que são a Índia, as Filipinas e o Nepal. O conteúdo de seus depoimentos revela suas histórias de vida, suas (muitas vezes) longas trajetórias de formação como profissionais de saúde e na aprendizagem do Inglês – um elemento crucial para o sucesso de seu projeto de vida e trabalho

²² Nota explicativa: os 10 Journals foram apontados pela Prof. Dra. Lillie Lum, com base em sua avaliação quanto à relevância/popularidade/impacto dos periódicos.

no país de eleição -, além de grandes esperanças sobre sua integração social e profissional no Canadá. Embora vindas de países distintos e embora a faixa etária varie entre 28 e 50 anos, o traço comum dessas enfermeiras é a coragem de realizar uma mudança substancial em suas vidas, abandonando familiares e amigos em busca de realização profissional e melhores condições para si e para os seus. As participantes deste estudo – mulheres corajosas e determinadas – serão apresentadas em maior profundidade no capítulo reservado aos resultados. (Capítulo 3).

2.2.2 Os *corpora*: corNursing e corIENs

Situados dentre as seis fontes de dados recomendadas por Yin (1994)²³, os textos produzidos pelas participantes (corIENs) e os textos compilados de periódicos eletrônicos da área de Enfermagem (corNursing) se constituem no ponto central deste trabalho. Esses textos foram agrupados em dois *corpora*, para se efetuar a pesquisa e análise das estratégias de marcação de posicionamento, de acordo com os itens encontrados em Biber et al. (1999). Os textos das participantes foram escolhidos por elas mesmas, com a única exigência de que fossem trabalhos de final de semestre submetidos a quaisquer das disciplinas cursadas. Trata-se de *final papers* ou trabalhos finais, e se caracterizam como pertencendo aos gêneros escritos do domínio acadêmico. Quanto aos textos compilados dos periódicos eletrônicos, esses foram selecionados de 10 periódicos de uma lista de um total de 30 publicações eletrônicas. Essa lista inicial, contendo 30 publicações, foi cotejada das referências bibliográficas listadas ao final dos textos oferecidos pelas participantes. Desses trinta periódicos inicialmente compilados, 10 foram apontados por uma especialista na área, a Profa. Dra. Lillie Lum, da Escola de Enfermagem da Universidade de York, como os mais relevantes e de maior impacto. A lista completa dos periódicos está no APÊNDICE B. Os textos de cada periódico foram escolhidos aleatoriamente, buscando especialmente aqueles de livre acesso (que não exigiam pagamento) e resultaram em

²³ As seis fontes recomendadas por Yin são: documentação (cartas, memorandos, diários, relatórios, etc.); registros (histórico escolar, mapas, listas de nomes, dados pessoais dos sujeitos, etc.); entrevistas (abertas, estruturadas, etc.); observação direta (formal, informal); observação participante (o investigador participa do evento que está sendo estudado); artefatos culturais (ferramentas, livros didáticos usados, cadernos dos alunos, computadores, etc.). (LEFFA, 2006, p. 20).

um *corpus* de 151.167 palavras. Esses artigos são recentes, publicados entre 2012 e 2019, de modo a permitir uma visão atualizada das práticas escritas na área de Enfermagem.

A ideia de coletar publicações de especialistas na área de Enfermagem não surgiu no início do planejamento da pesquisa, mas dos questionamentos levantados pelo corpo docente da Escola de Enfermagem da Universidade de York, a partir da apresentação dos dados da análise preliminar dos primeiros textos voluntariados pelas participantes. As reações e questionamentos do corpo docente versavam, em particular, sobre as marcas de posicionamento discursivo que estávamos buscando nos textos das autoras novatas. De modo geral, as professoras presentes à apresentação dos resultados preliminares argumentaram que marcação de posicionamento, como advérbios em início de oração (*Unfortunately*, por exemplo) ou outras expressões de subjetividade não eram esperadas em textos acadêmicos, que deveriam primar pela **objetividade, distanciamento e postura crítica**, temas que abordamos em outros momentos deste trabalho. Julgamos, assim, pertinente não somente analisar e descrever os textos das Enfermeiras participantes do estudo, como comparar e contrastar esses resultados com as formas de escrever dos autores experientes da comunidade acadêmica e profissional de Enfermagem, para verificar se as expectativas reveladas pelas professoras do curso de Enfermagem se confirmariam na prática. Mencionamos, anteriormente, que as pesquisas de Biber et al. (1999), que resultaram na publicação da LGSWE, revelaram que algumas percepções sobre os usos do Inglês, incluindo os gêneros expositivos escritos, como o são os gêneros do domínio acadêmico, contrariaram algumas crenças mantidas pelo senso comum. Outrossim, nosso entendimento passou a ser que a pesquisa sobre os marcadores de posicionamento nos textos das autoras novatas deveria ter como pano de fundo as práticas disciplinares da comunidade em que se inscrevem, especialmente se considerarmos que o propósito maior de um estudo na área da Linguística Aplicada é fornecer elementos para aumentar a relevância das práticas de ensino de segunda língua ou língua adicional.

Os textos foram analisados com o auxílio do programa *WordSmith*, utilizado em Linguística de *Corpus*, que gera listas de ocorrências dos critérios de pesquisa definidos pelo pesquisador, com base no conteúdo dos corpora. Na verdade, o referido programa, ao lado de outros como *AntConc* ou *LancsBox*, pode fazer operações muito mais complexas do que gerar listagens de ocorrências para critérios de pesquisa, mas nossa especialidade não é linguística de *corpus*, pelo

que o uso do *software*, embora adequado e suficiente para os objetivos propostos, não tirou proveito de todas as possibilidades da ferramenta.

As listas obtidas com o *WordSmith* podem ser salvas como planilhas, o que permite que sejam tratadas, quantificadas, categorizadas e analisadas para os fins da pesquisa. A Linguística de *Corpus* pode ser executada sob três diferentes abordagens, dependendo dos objetivos da investigação: **informada** por *corpus* (*corpus-informed*), **baseada** em *corpus* (*corpus-based*) e **guiada** pelo *corpus* (*corpus-driven*), conforme Callies (2015). De forma resumida, na pesquisa informada por *corpus*, a coletânea de textos é utilizada como referência para confirmar ou refutar uma hipótese; por sua vez, uma investigação baseada em *corpus* busca elementos para verificar hipóteses construídas anteriormente ao advento dos grandes *corpora*; finalmente, uma investigação guiada pelo *corpus* é mais indutiva, sendo o papel do pesquisador “formular perguntas e tirar conclusões a partir do que os dados do *corpus* revelam quando submetidos à análise estatística” (CALLIES, 2015, p. 36). Considerando a natureza qualitativa desta investigação, que não parte de hipóteses prévias, a abordagem guiada pelos dados parece a mais adequada, em que os resultados apurados são quantificados e estatisticamente comparados, mas somente como um meio para as análises qualitativas desejadas.

A utilização de um *corpus* de textos de aprendizes se alinha com um desdobramento da Linguística de *Corpus*, a Linguística de *Corpus* de Aprendiz (em Inglês, LCR ou *Learner Corpus Research*). Gilquin et al. (2007) caracterizam a LCR como o “elo perdido” nos estudos e na pedagogia do Inglês para fins acadêmicos (GILQUIN; GRANGER, PAQUOT, 2007, p. 1). As autoras justificam esse epíteto, afirmando que

[a]té recentemente, era bastante difícil formar uma imagem precisa da escrita do aluno, mas a pesquisa de corpus de aprendizes tem o potencial de oferecer uma grande inovação, já que os pesquisadores agora têm acesso a grandes bancos de dados de aprendizes e métodos poderosos de análise (Idem, p. 5).

Esses grandes bancos de dados são, por exemplo, o *British Academic Written English Corpus* – BAWE²⁴ e o *Louvain Corpus of Native English Essays* – LOCNESS²⁵ (DUTRA; ORFANÓ; ALMEIDA, 2019), que podem ser utilizados como *corpora* de referência para a análise

²⁴ https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/collections/bawe/how_to_cite_bawe/

²⁵ <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/locness.html>

contrastiva de *corpus* de aprendizes. A análise contrastiva de interlíngua (em Inglês, *Contrastive Interlanguage Analysis* ou CIA) possibilita trabalhar em duas frentes distintas: comparar *corpus* de aprendizes de uma determinada língua e *corpus* de falantes nativos dessa língua; ou comparar entre si diferentes amostras de linguagem de aprendizes (GILQUIN; GRANGER; PAQUOT, 2007, p. 5). Sem desconsiderar discussões importantes sobre a divisão entre Falante Nativo (*Native English Speaker* – NES) e Falante Não Nativo (*Nonnative English Speaker* – NNES), ainda persiste a realidade de que a língua (ou interlíngua) do aprendiz é avaliada comparativamente à produção de falantes nativos. Perguntamo-nos, contudo, se no contexto de um mundo globalizado, em uma situação como a do Canadá, em que quase a metade da população se constitui de imigrantes de diversas nacionalidades, quais os limites entre falantes nativos e não-nativos que podemos traçar. De todo modo, essa distinção é operacional e, no caso desta pesquisa, optamos por construir nosso próprio *corpus* de referência, a partir da compilação de publicações em periódicos eletrônicos da área de Enfermagem, consoante o objetivo de comparação entre a linguagem de aprendizes (*Non-native English speakers* - NNES) e a linguagem de autores experientes dessa comunidade acadêmico-profissional, aqui considerados como falantes nativos (*Native English Speakers* - NES, por falta de indicação em contrário. Na verdade, talvez a melhor caracterização desses dois *corpora* que estudamos seja entre autores **novatos** e autores **experientes**.

Em resumo, parte deste trabalho é o de levantamento dos marcadores de posicionamento utilizando ferramentas da Linguística de *Corpus*, com o objetivo global de analisar e descrever dois *corpora*:

1. Um *corpus* compreendendo 30 artigos publicados em periódicos eletrônicos da área de Enfermagem, que denominamos corNursing, totalizando 151.167 palavras e

2. Um *corpus* compreendendo 21 trabalhos escritos das enfermeiras participantes do estudo, que denominamos corIENs, num total de 39.469 palavras.

Os itens a serem pesquisados são detalhados mais adiante, na seção dedicada aos marcadores de posicionamento discursivo nos textos do domínio acadêmico. Na próxima seção, descrevemos o segundo instrumento de geração dos dados para este trabalho, o questionário.

2.2.3 Questionários

Questionários são instrumentos de geração de dados, cujas respostas podem ser quantificáveis de maneira relativamente fácil (NUNAN, 1992; ZACHARIAS, 2012). Para este estudo, elaboramos um questionário de questões fechadas e abertas, que permitiram maior elaboração da resposta àquele item pelas participantes. As perguntas do questionário se destinaram, de modo geral, à obtenção de dados demográficos, situação econômica e familiar, formação acadêmica e profissional, experiência profissional, e também a obter algumas informações sobre a relação das participantes com as tarefas de produção dos gêneros escritos do domínio acadêmico. Esse questionário foi enviado às participantes de forma eletrônica, como formulário do Google, e a ideia principal foi a de obter um quadro geral de informações que não precisariam ser abordadas nas entrevistas, resultando em uma melhor utilização do tempo nesses encontros presenciais. Algumas perguntas de caráter demográfico versavam sobre idade, escolarização, situação de emprego no Canadá, situação familiar etc. Outras perguntas tiveram como alvo conhecer melhor os gêneros acadêmicos escritos mais demandados das participantes, seu grau de familiaridade e/ou dificuldade com esses gêneros, além de perguntas sobre partes específicas desses gêneros (introdução, resumo, conclusão etc.). O questionário se encontra no APÊNDICE A.

2.2.4 Entrevistas

Entrevistas podem ser situadas em um contínuo, desde as mais estruturadas, com perguntas mais fechadas até as menos ou não estruturadas (NUNAN, 1992), em que as perguntas são formuladas a partir das respostas que vão surgindo, possibilitando explorar as informações de acordo com o que os participantes vão mencionando. Optamos por um modelo semi-estruturado, em que formulamos um roteiro básico de perguntas, que permitia adaptações, de acordo com o fluxo da conversa. Os tópicos do roteiro de perguntas cobriam 4 macro-temas: (a) experiência com a aprendizagem do Inglês como língua adicional, previamente à imigração para o Canadá; (b) a experiência com o *bridging program* da Universidade de York; (c) a experiência com as demandas da produção intensiva dos gêneros acadêmicos escritos nesse programa e, finalmente, (d) as perspectivas e sonhos para o futuro próximo, como profissionais da Enfermagem no sistema de saúde Canadense. Essas entrevistas foram gravadas em áudio, com o devido consentimento assinado pelas participantes. Foram transcritas mecanicamente

(*machine transcription*) por um site da Internet - o Trint²⁶. Esse site permite o carregamento de arquivos de áudio/vídeo e retorna a transcrição do conteúdo com marcações de tempo em texto editável, o que permite tanto a edição quanto recortes nesse material, realce de trechos e pesquisa por determinados termos. Essas operações podem ser realizadas diretamente no site, ou nos arquivos que podem ser descarregados no computador do usuário. É um site pago, e as transcrições precisaram ser arduamente editadas, visto que algumas das participantes tinham uma fala em Inglês com forte sotaque, provavelmente marcado por suas línguas maternas, e encontramos as intercorrências usuais de registros orais, como hesitação, sentenças incompletas ou rephraseadas, não nos esquecendo do contexto em si, como a inibição decorrente de estarem sendo gravadas conversando com uma pesquisadora.

A transcrição mecânica é um processo rápido e com uma boa relação custo-benefício, mas tem a desvantagem de necessitar de uma edição cuidadosa para garantir a fidelidade do conteúdo. Buscamos fazer essas edições de modo a garantir a inteligibilidade das informações e a preservar o conteúdo das falas, com todas as idiossincrasias.

Fazer essas entrevistas foi uma experiência notável. Conseguir a participação das enfermeiras não ocorreu sem dificuldades, principalmente pelo fato de elas terem jornadas duplas ou triplas de trabalho e estudo, muitas trabalhando em vários empregos, sem falar nas atribuições domésticas das participantes que eram casadas e tinham filhos. A língua de comunicação foi, naturalmente, o Inglês, o que se constitui em um detalhe importante, visto não ser a língua materna, nem da pesquisadora, nem das participantes.

Resumo do capítulo

Neste capítulo, tratamos da perspectiva metodológica que guia esta investigação. Iniciamos com algumas considerações importantes a respeito da pesquisa qualitativa, apresentando o Estudo de Caso como uma das abordagens possíveis nessa forma de investigação. Apresentamos, em seguida, os instrumentos escolhidos para a geração dos dados, incluindo uma breve apresentação das participantes deste estudo e a composição dos *corpora* que compilamos para análise. Tratamos, ainda, dos procedimentos que foram necessários para a

²⁶ <https://trint.com/>

transcrição das entrevistas e para a seleção e compilação dos textos que constituem o material central deste trabalho. Passamos, no próximo capítulo, à apresentação e discussão dos resultados.

3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentamos os resultados apurados nas pesquisas nos *corpora* das publicações (corNursing) e nos textos oferecidos pelas participantes (corIENs). Antes de apresentarmos os resultados das análises de *corpora*, apresentamos algumas informações, obtidas nas respostas ao questionário que enviamos às participantes, e tiramos proveito de seus depoimentos nas entrevistas para apresentá-las em maior profundidade. As informações do questionário, os depoimentos nas entrevistas e a análise dos *corpora* que compõem a investigação permitiram delinear o *ethos* discursivo das participantes e confrontar essa descrição com o *ethos* dos autores experientes da comunidade acadêmico-profissional de Enfermagem, representado pelos resultados das análises do *corpus* das publicações.

As ocorrências apuradas nos *corpora* são apresentadas em quadros e tabelas, lado a lado para permitir uma leitura comparativa, seguindo-se as análises dos marcadores de acordo com as funções identificadas. Para efeito de comparação estatística entre os dois *corpora*, utilizamos a média normalizada (número de ocorrências por 1.000 palavras), que nos permite comparar resultados entre *corpora* de tamanhos diferentes, como é o nosso caso. Quando apropriado e de modo a facilitar a comparação visual, incluímos gráficos ou ilustrações. Iniciaremos pelos padrões de citação que identificamos a partir dos verbos de relato (atos de fala, comunicação e processos mentais). Em seguida apresentamos nossas análises de advérbios unitários e advérbios pré-modificadores. Após os advérbios, apresentamos os resultados e análises dos adjetivos e substantivos. Finalmente, apresentamos os resultados e análises dos verbos modais e semi-modais. Na próxima seção, apresentamos, em maior profundidade, as participantes do estudo.

3.1 Conhecendo um pouco das participantes e suas trajetórias

A apresentação das enfermeiras participantes desta investigação segue um caminho não convencional. Contrariando o senso comum de seguir a ordem numérica do código atribuído a

cada uma, iniciaremos essa apresentação pela participante mais velha. Decidimos fazer desta forma por uma questão de respeito e reverência pela coragem da participante de, aos 45 anos de idade, decidir por mais uma mudança de país, no intuito de proporcionar, a si e aos seus, melhores condições de vida. Esta escolha é ainda uma oportunidade de esclarecermos todo o processo a que essas IENs precisam submeter-se, no caminho de tornarem-se plenamente licenciadas como enfermeiras no Canadá.

Nurse6 (N6) tem 50 anos de idade, nasceu na Índia e vive no Canadá desde 2014. É casada e tem três filhos. Migrou para o Canadá em busca de melhor qualidade de vida e um trabalho mais satisfatório. Possui experiência profissional anterior como enfermeira e, à época da entrevista, estava trabalhando no setor de saúde na província de Ontário/CA, embora ainda não como enfermeira plenamente licenciada. Sua experiência profissional compreende mais de duas décadas (24 anos, à época) e ela `havia trabalhado na Índia, Arábia Saudita e Qatar. Ao chegar ao Canadá, revelou ter percebido muita dificuldade em obter seu registro profissional (RN) e, inicialmente, fez um curso de 6 meses para poder trabalhar como cuidadora (*Personal Support Worker* ou PSW). À época da entrevista (2019), estava trabalhando como RPN ou *Registered Practical Nurse*, o que representa uma progressão funcional em direção a tornar-se uma enfermeira licenciada (*Registered Nurse* ou RN). Esses detalhes não são triviais e nos ajudam a compreender como é complexa (e custosa) a jornada que essas profissionais enfrentam para licenciar-se como enfermeiras que (já) são, para trabalhar no sistema de saúde canadense. Embora tenham formação plena em seus países de origem e, como no caso da *Nurse6*, considerável experiência de trabalho, são necessários cursos adicionais, que variam de 6 meses (como o de PSW) a 2 anos (o bacharelado em Enfermagem ou *bridging program*). Esses cursos são pagos e, depois desse percurso, ainda é necessário que sejam aprovadas no exame (NCLEX) que é o último passo para obterem seu licenciamento. É importante lembrar que toda essa formação adicional envolve muita leitura e escrita, conforme salienta a participante em dois momentos de sua entrevista:

... because of my, my back home... my degree they gave me eligibility to write the practical nurse exam and **in between I need so many things like they asked me to write the [CAS]...** the CAS that is Competency

Assessment **Paper** that I've written and given to the College of Nursing²⁷ and then they read that one and then they gave me eligibility to write for RPN exam. [...] Then I wrote the exam and I passed the exam... (*Nurse6* – grifos adicionados).

For RPN here in Ontario, we have to study two years. Normally. If [unclear] students from here, **if we came from India** or any other country, they will **assess our paper** then they will... if we have any gap in the practice, they will ask you 'what is this', then 'how... how you did you [unclear] this practice standard', 'how you did this one', there is **practice standards** [for us] in the College of Nursing website; we need to practice the standards that we have to meet; if we are not meeting them, then they will ask you. Otherwise, they will [then you will work plus in the school] [...] so it's a **very complex** (*Nurse6* – grifos adicionados).

Percebe-se, pelos trechos que destacamos que, além de evidenciar sua competência prática, as IENs necessitam comprovar sua adaptação aos protocolos do sistema de saúde canadense, assimilando esses padrões (*practice standards*) e evidenciando esse aprendizado também por escrito. São compreensíveis e justificáveis essas exigências por parte do país de acolhimento, porque as práticas e responsabilidades se revelam muito diferentes daquelas a que as IENs estavam habituadas em sua experiência anterior, como destaca essa participante:

N6 But, there was no many people passing that exam, **because we practice in a different way in our country**, like...

Q So, are there many differences between the way you do things in India and the way you do things here?

N6 The procedures and the things are the same. But, **the explaining way, in India we don't need to explain everything to the patient** (*Nurse6* – grifos adicionados).

Não obstante essas dificuldades, a participante considera que a carreira de Enfermeira no Canadá é mais valorizada e respeitada do que no seu país ("*[In India] is lower paid job and everybody, anybody can say anything to you*" *Nurse6* – grifos adicionados), onde a profissão é mal remunerada e pouco considerada ("*there is no dignity for our job. And even the doctors, they can shout anything to us*" – *Nurse6*).

²⁷ Acreditamos que a participante se referia ao *College of Nurses* em Ontário, CA. O *College of Nurses of Ontario* parece ser a entidade de classe, reguladora da profissão de Enfermagem para as *Registered Nurses* (RNs), *Registered Practical Nurses* (RPNs) e *Nurse Practitioners* (NPs) na província de Ontário, Canada. Fonte: <https://www.cno.org/en/what-is-cno/>. Acesso em 12/01/2021.

Nurse7 (N7) nasceu no Nepal e veio para o Canadá em 2015, tem 33 anos, é casada e tem um filho. Informou ter-se mudado para o país em busca de oportunidades de carreira ou negócios. Parece ser dinâmica, mostra-se muito comunicativa e determinada a alcançar seus objetivos nessa jornada. Antes de vir para o Canadá, *Nurse7* morou nos Estados Unidos, onde seu marido cursava o Doutorado. Nesse país foi possível obter sua licença, no estado do Texas. Já no Canadá, sua proficiência na língua inglesa se mostrou insuficiente (“*I started my own process and they took so long time for the process and my English was expired, then I had to do it again, //again // and that time I got pregnant*” – *Nurse7*, a respeito dos requisitos de proficiência no processo de obter sua licença). Ela provavelmente se referia ao exame de proficiência em Inglês, que normalmente tem validade de 2 anos. Embora tivesse morado e trabalhado nos EUA, e tivesse completado sua formação como Enfermeira no Nepal, a participante detalha como é um processo complexo a inserção como Enfermeira licenciada no Canadá:

They told me that **my education is A quality** but my safe practice was expired and they gave me opportunity to **either I can go back to Nepal or Texas, go to them and do some volunteer or the job over there or I can go to the university or the college** and I've chosen to come here and the other things I like about here and I don't like about here is, the place where I was born... That is I was born in Nepal. Nepal is.... we call it the developing country, right? (*Nurse7* – grifos adicionados).

Pode-se perceber que suas opções à época (voltar para o Nepal ou para o Texas, fazer trabalho voluntário ou cursar uma universidade no Canadá) devem ter parecido muito frustrantes e aparentemente a melhor escolha foi cursar o *bridging program* na York University, visto que ela já estava no país e seu esposo já tinha trabalho em tempo integral lá.

Em seguida, *Nurse4* (N4) que também é Nepalesa e tem 33 anos, é casada e tem 2 crianças. Da mesma forma que suas colegas, veio para o país em busca de melhores oportunidades de trabalho e melhor educação. Sua formação em Enfermagem não foi em seu país de origem, o Nepal, mas na Inglaterra e durou apenas um ano, segundo ela informa. Aparentemente ela se sente sobrecarregada com as demandas de tornar-se uma enfermeira licenciada no Canadá e foi uma participante muito hesitante em fornecer informações, e a pesquisadora precisou fazer muitas perguntas para obter informações. Sua experiência acadêmica com o *bridging program* se mostra difícil, conforme ela relata em relação à produção de textos acadêmicos em Inglês:

I come from a country where I speak Nepali. So, if you ask me to write in Nepali, I can write fluently anything like whatever comes in mind. It comes in the papers as well because **English is not my first language. It's very difficult for me to choose right words and sometimes even the same words make different meaning in English.** So, it's it might be sometimes difficult (*Nurse4* – grifos adicionados).

Contudo, ela reconhece o valor de estar complementando sua formação acadêmica na York University e resume o que é o programa: “*It's a fast-track course, where a four-year course has been compacted into 20 months just to bridge the gap... whatever we haven't studied in Nepal, they're trying to incorporate it now in our course*” (*Nurse4* – grifos adicionados). Não ficou clara a sua experiência profissional como Enfermeira, sabemos apenas que, no Canadá, ela estava trabalhando como PSW, que pode ser entendido como cuidadora de idosos ou de pessoas temporária ou permanentemente incapacitadas de prover os próprios cuidados diários. Uma observação importante, que transpareceu no seu depoimento, é a novidade (para ela), de estudar sobre ética: “*Haven't studied about ethics at all. When I was studying nursing, so something new to learn every day*” (*Nurse4* – grifos adicionados). Embora surpresa com o tema, ela o considera importante e valioso em sua formação. Ainda com referência à escrita acadêmica, a participante percebe-se como um pouco (ou bastante) digressiva, incerta quanto a limitar e restringir o curso de seus argumentos:

All the essay writing I go everywhere. Like if you talk about barriers, I would not stay in the barriers, like **I'll be giving all the stories about...** maybe a current happening thing about the barriers and I [wonder] or everywhere. So, **it's very difficult for me to understand a question in a specific way and... focus on that** (*Nurse4* – grifos adicionados).

Embora o propósito nesta investigação não tenha sido analisar individualmente a escrita de cada participante, pudemos observar que a *Nurse4* apresenta um texto com peculiaridades e situa-se fora da curva média do *corpus* das autoras novatas. Lembrando sempre que os textos das autoras novatas não se constituem em uma amostra representativa ou paramétrica, podemos, no entanto, afirmar que as demandas de aprendizagem desta participante se situariam no extremo de um continuum entre pouca demanda e alta demanda de um trabalho voltado para a aprendizagem da língua no seu uso na produção de textos do domínio acadêmico. Indagada se costumava recorrer ao suporte da universidade para as tarefas escritas (o *writing center*), afirmou que havia ido uma vez, provavelmente no primeiro semestre, quando essa visita é obrigatória para o curso de escrita acadêmica: “*I have been there once but, usually they focus on the grammars and*

maybe a few of the sentence structures, how it has been done... but not like... in the general' (Nurse4 – grifos adicionados). Mas sua fala sugere que esse suporte não atende ao que ela consideraria mais necessário – o *'in the general'*, que pode ser entendido como um suporte específico, focado nos conteúdos das disciplinas do curso. Esse depoimento reforça o argumento de que os focos usuais de instrução na escrita acadêmica, a saber, habilidades de estudo e socialização acadêmica, que foram abordados em outro ponto deste trabalho, não são suficientes para o pleno desenvolvimento das habilidades de escrita no domínio acadêmico.

Prosseguindo na apresentação das participantes, a Nurse3 (N3) nasceu nas Filipinas. Tem 33 anos e vive no Canadá desde 2012, juntamente com os pais e um irmão. É solteira e não tem filhos. Parece muito comunicativa e sua entrevista revelou detalhes muito importantes a respeito da sua experiência no país. Ela menciona, por exemplo, que ficou surpresa com a facilidade, até mesmo a necessidade de entabular conversas com estranhos:

So when I got here I found that **people are very nice, very polite**. They talk to you like... all the time... to start a conversation, **which I find at first... like strange** because back home, if you don't know the person, it's ok that you don't talk to a child or even if you're in the same room. That's fine. It's like you know, nothing personal. But here. **I found out that if you're in the same room and you're not talking to each other that sound of it... they view it as being rude**. Oh well, if somebody's in an elevator like... they're find way of making small talk, nice weather or something... (Nurse3 – grifos adicionados).

Ao ser indagada sobre sua aprendizagem da língua inglesa, ela relatou que é uma língua de escolarização, usada para avaliação, apresentações em sala de aula, etc., mas não é uma língua de uso corrente na vida diária. Em resumo, é uma língua oficial, de escolarização, mas não faz parte das interações cotidianas na esfera social ou familiar. Um detalhe muito interessante emergiu a respeito do ensino/aprendizagem do Inglês: ao chegar ao Canadá, Nurse3 relata que em muitas situações, seu vocabulário era motivo de riso. Indagando seus amigos mais próximos, ela descobriu que havia aprendido um vocabulário em desuso (*bonnet* em vez de *cap* ou *hat*, por exemplo). Eis como a participante relata essa descoberta:

And when I got here so **I knew some formal words**, right? But when I started using it, I would get like like a smile or a laugh. **Like insulting laugh, but then it comes from my friend**. So I it's OK. Like for example I said 'Do you have a **ballpoint pen?**' And she said 'Oh did you actually called it ballpoint?' I said yes, **because when I was like uhmm training or studying IELTS,**

they would say this is a ballpoint pen. OK. So, I used that. And then a **bonnet.** I said ‘Oh that's a nice bonnet.’ And then one of my co-workers said, they started laughing, said **that's an old English. It's a hat, a bonnet is a thing that old women wear,** like when it's raining... [...] But back home, we call it like, ‘oh she's wearing a bonnet’. And another thing is the word **thrice.** You know once, twice, thrice. So, I used it once and then one of my friends said, ‘**Yeah. It's correct but it's an old English. We don't use that anymore.**’ (*Nurse3* – grifos adicionados).

Esse relato sugere que os materiais utilizados no seu curso preparatório são materiais ultrapassados, levantando questões éticas sobre um sistema escolar que talvez não dê a devida atenção à qualidade dos materiais fornecidos às escolas. Outro ponto de destaque em seu depoimento é a sua visão crítica relativamente ao *bridging program* que ela cursa na York University:

Well I like the program. But **the one thing that I find very challenging was like the assignments and the papers, because I wasn't used to that,** because uhmm **back home were more like... a multiple choice** and then uhmmm... Like very objective kind of. We get essays but it's not it's like let's say 10 or 10 points for that exam and then for assignments. We didn't really get... like this, like scholarly paper given at university. **I think I only did one or two papers in my university career,** if I'm not mistaken. That's why I was **struggling to do it like... writing essays and all that APA format.** (*Nurse3* – grifos adicionados).

Pode-se notar que, da mesma forma que o tema é relatado nos outros depoimentos, a sua formação anterior não incluía a carga de produção de textos do domínio acadêmico (*scholarly papers*) que ela precisa enfrentar na sua formação complementar na educação superior no Canadá. Ela revela ainda algumas críticas ao currículo do *bridging program*, que ela percebe como um pouco redundante (“*some of the courses also overlaps... canadian health care system. And then Canadian way of... I forgot the course. But they almost... they are just similar...*”), muito longo (“*the duration of the program is too long because then most of the theories where we already learn back home*”) e que poderia incluir uma carga horária maior para as atividades práticas (“*...I guess more time in the hospital or the practice setting rather than in school*”).

Nurse3 se mostra muito comprometida e muito organizada quando se trata de suas tarefas acadêmicas. Ela nos informou em detalhes a maneira como se organiza e o tempo que dedica ao cumprimento de seus trabalhos acadêmicos, porém acreditamos que sua dedicação seja mais a exceção que a regra entre as demais participantes do programa, visto que, embora ela trabalhe

e estude, ainda é solteira e vive com a família, o que elimina toda uma carga adicional que as outras participantes deste estudo que são casadas e têm filhos enfrentam.

Prosseguindo na apresentação das participantes, *Nurse 5* (N5) nasceu na Índia e casou-se recentemente, não tendo filhos ainda. Tem 30 anos e veio para o Canadá em 2012. Embora formada em Enfermagem, ao chegar no Canadá cogitou mudar de carreira, tentando outros cursos de formação, até perceber que a Enfermagem é a sua vocação, o que a conduziu ao Bacharelado na York University. A participante revela sentir-se bastante satisfeita com o *bridging program* e não relatou problemas significativos em sua adaptação ao país. Ao contrário, sente-se realizando um sonho:

So I'm feeling like, **positive things** like **the future would be bright because it was always my dream** to become a registered nurse in Canada. [...] But I know short term goal I would say, like to get my registered nurse license over here and I'm feeling like it would be, **it would be really... really great**, a really good time and I would like... when I will be working as RN, making my own money. Good money **after studying so much here** and also big back home and after so many years especially, like it would be really good for me. (*Nurse5* – grifos adicionados).

Com referência aos desafios representados pela escrita acadêmica, ela relata:

I would say like before I come to Canada like **the education system is different in India. I don't think I submitted so many assignments.** Maybe... maybe there would be one assignment in a year or two. Like **we were not used to write assignments there.** We were just taking our exams and the exam system was annual, like you would... you have to take like two exams during two or three exams during one-year period. (*Nurse5* – grifos adicionados).

Consoante o que nos foi informado pelas outras participantes, as demandas de produção dos gêneros escritos do domínio acadêmico são muito diferentes das experiências anteriores em seus respectivos países, reforçando a necessidade de se prover profissionais educados internacionalmente com um suporte adequado e suficiente para que possam ter bom desenvolvimento nas habilidades de escrita acadêmica.

As mais jovens do grupo de participantes neste estudo, *Nurse1* (N1) e *Nurse2* (N2), respectivamente com 28 e 26 anos de idade, são das Filipinas. *Nurse1* migrou para o Canadá em 2013 e *Nurse2* em 2015. Ambas são solteiras e sem filhos. Dentre as participantes da

pesquisa, *Nurse1* é a única que possui um Mestrado e possui também experiência de trabalho anteriormente à sua vinda para o Canadá, mas à época da entrevista não estava trabalhando.

Um detalhe nos chamou a atenção em praticamente todos os depoimentos: embora as participantes estejam vivendo no Canadá em média há 5 anos, sempre que se referiram aos seus respectivos países a expressão que frequentemente utilizaram foi ‘*back home*’. Isso nos leva a pensar que, não obstante sua determinação em mudar-se para um novo país, construir uma carreira, encontrar melhores condições de vida, educação e trabalho, no aspecto afetivo o país de origem é que será sempre o ‘lar’. Na próxima seção, iniciamos a apresentação e discussão dos resultados das pesquisas nos corpora.

3.2 O que revelam os resultados das análises dos corpora

As pesquisas nos corpora seguiram a orientação de buscar pelos marcadores de posicionamento segundo as categorias léxico-gramaticais da LGSWE. Essas pesquisas nos permitiram delinear os traços de posicionamento discursivo a partir das seguintes orientações: (a) análise dos padrões de citação, encontrados nos verbos de citação ou relato nos resultados das *that* e *to-clauses*; (b) análise do posicionamento discursivo pelo uso de advérbios unitários e advérbios pré-modificadores; (c) posicionamento discursivo pelo uso de adjetivos controlando *that* e *to-clauses*, nas funções de expressar avaliação (atitude), expressar graus de certeza, expressar importância, expressar necessidade ou obrigação; (d) posicionamento discursivo pelo uso de substantivos como elementos controladores nas *that* e *to-clauses* e identificação do uso de nominalizações; (e) análise de verbos modais e semi-modais para assinalar graus de certeza em probabilidade e possibilidade, previsão e necessidade/obrigação. Iniciamos pelos padrões de citação.

3.2.1 Os verbos em orações complementares e os padrões de citação

A listagem inicial dos verbos ocorrendo com *that* e *to-clauses*, conjuntamente, resultou em um total de 1.817 ocorrências no corNursing e 546 ocorrências no corIENs. A TAB. 2 exhibe os resultados nos dois corpora, agrupados em ordem decrescente de frequência. Nesta TAB. se encontram todos os verbos apurados com as orações complementares, antes da identificação

dos verbos de citação, que são o principal objetivo desta seção e que serão apresentados mais adiante.

TABELA 2 – Verbos controlando orações complementares

corNursing			corIENs		
verbo	freq	tot	verbo	freq	tot
use	140	140	help	40	40
indicate	103	103	believe	19	19
suggest	77	77	show, use	18	36
show	68	68	continue	17	17
find (out)	48	48	have	15	15
allow	34	34	encourage, work	12	24
argue	33	33	suggest	11	11
require	31	31	expect, reveal	9	18
note	28	28	allow, find, state	8	24
report	27	27	force, want	7	14
perceive	26	26	try	6	6
consider	25	25	choose, create, get, implement, influence, make, refuse, take	5	40
feel	24	24	design, develop, do, ensure, like, mean, recommend, remind, say, support, tend, train, visit	4	52
enable	23	23	verbs freq <=3		230
continue, identify	22	44			
conclude, help	21	42			
believe, demonstrate, ensure	20	60			
ask, conduct, recognize, support	19	76			
appear	18	18			
expect, mean, provide	17	51			
acknowledge, agree, develop, state, take, think	16	96			
aim	15	15			
invite, know, recommend, work	14	56			
propose, reveal, tend, want	12	48			
choose, seem	11	22			
estimate, seek	10	20			
design, encourage, serve	9	27			
apply, fail, implement, prepare, project	8	40			
verbos com frequência <=7 ²⁸		515			

²⁸ Esta tabela não discrimina os verbos com freq <=7 deste *corpus* para não ficar muito longa. Recorremos a essa simplificação sempre que a inclusão de itens de pouca frequência resultasse em um alongamento desnecessário na

TOTAL	1817	TOTAL	546
QUANT VERBOS	306	QUANT VERBOS	178
MÉDIA NORMALIZADA	12,03	MÉDIA NORMALIZADA	13,65

Calculando a média normalizada para as ocorrências de orações complementares controladas por um verbo, podemos observar que essas ocorrências evidenciam taxas bem próximas nos dois corpora (12,03 registros por 1000 palavras no corNursing e 13,65 no corIENs).

Para analisar os verbos em busca dos marcadores de posicionamento, algumas operações são necessárias. A primeira delas é separar os verbos de citação (atos de fala, comunicação e processos mentais) dos demais verbos. Selecionando os verbos de citação em ambos os corpora obtivemos 755 ocorrências no corNursing e 129 ocorrências no corIENs. Considerando que os dois corpora são de tamanhos diferentes, calculamos a média normalizada (por 1.000 palavras) para cada *corpus*, obtendo 5,00 no corNursing e 3,23 no corIENs. Desse modo, podemos afirmar que a incidência de citações nos textos das participantes é sensivelmente menor (pouco mais de dois terços) que a incidência de citações no *corpus* das publicações. Apresentamos esses totais na TAB. 3.

exibição dos dados. Acrescentamos que a omissão se refere apenas à apresentação nas tabelas, e os dados omitidos permaneceram para fins de nossas análises. (NA)

TABELA 3 – Verbos de citação apurados nos dois corpora

corNursing			corIENs		
verbo	freq	total	verbo	freq	tot
indicate	103	103	believe	19	19
suggest	77	77	show	18	18
show	68	68	suggest	11	11
find (out)	48	48	expect, reveal	9	18
argue	33	33	find, state	8	16
note	28	28	mean, say	4	8
report	27	27	explain, propose, refer, urge	3	12
perceive	26	26	advocate, agree, claim, discuss, imply, indicate, mention, point (out), report	2	18
consider	25	25	ascertain, comment, determine, disclose, emphasize, identify, illustrate, note, present	1	9
identify	22	22			
conclude	21	21			
believe, demonstrate	20	40			
recognize, support	19	38			
acknowledge, agree, state	16	48			
propose, reveal	12	24			
estimate	10	10			
express, say	7	14			
anticipate, assume, confirm, determine, hypothesize	6	30			
calculate, explain	5	10			
caution, emphasise, highlight, illustrate, stress	4	20			
affirm, claim, comment, discover, hold, inform, mandate, posit	3	24			
clarify, communicate, contend, discuss, point out, review, specify, stipulate	2	16			
advocate, imply, mention	1	3			
TOTAL		755	TOTAL		129
QUANT VERBOS		54	QUANT VERBOS		31
MÉDIA NORM		5,00	MÉDIA NORM		3,23
according to		34	according to		74
TOTAL		789	TOTAL		203
QUANT VERBOS		54	QUANT VERBOS		31
MÉDIA NORM		5,23	MÉDIA NORM		5,08

Comparando os resultados dos dois corpora com os resultados de Swales e Feak (2009, p. 55), para os seis verbos de relato mais utilizados no campo da Enfermagem, em ordem decrescente, temos

QUADRO 4 – Comparativo entre os verbos de citação mais utilizados no campo de Enfermagem

corNursing	corIENs	Swales e Feak (2009)
indicate	believe	find
suggest	show	suggest
show	suggest	report
find (out)	expect, reveal	identify
argue	find, state	indicate
note	mean, say	show

Observando os verbos encontrados no corNursing, que representam neste estudo o padrão recente das práticas da comunidade acadêmico-profissional de Enfermagem, com os verbos encontrados por Swales e Feak (2009), verificam-se algumas mudanças na posição desses verbos, em termos de frequência. O verbo *indicate* está na primeira posição no *corpus* de publicações, ao passo que dois verbos (*argue* e *note*) aparecem com muita frequência, o que não foi verificado na pesquisa de Swales e Feak (2009). *Report* e *identify*, dois verbos que constam da lista dos seis mais utilizados no levantamento de 2009, não aparecem entre os seis primeiros em nosso *corpus*, entrando em cena os verbos *argue* e *note*. Essas diferenças podem sinalizar mudança nos padrões de citação na comunidade de Enfermagem, o que sinaliza a necessidade de mais investigações para afirmar com certeza. Quanto aos textos das participantes, o corIENs, podemos perceber que há três verbos em comum com os textos das publicações (corNursing) e com o apurado por Swales e Feak (2009), sendo que um detalhe importante é a posição ocupada pelo verbo *believe* – que não consta dos mais utilizados, no corNursing ou em Swales e Feak (2009), ocupando a primeira posição. Essas diferenças são discutidas com os verbos agrupados por efeito discursivo potencial. Resumimos, na TAB. 4, os totais de verbos e verbos de citação nos dois corpora, para efeito de comparação.

TABELA 4 – Comparação entre o total de verbos controlando orações complementares nos dois corpora e o total de verbos de citação

TOTAIS POR CORPUS	corNursing	corIENs
Total de ocorrências de verbos + orações complementares	1.817	546
Quantidade de verbos	306	178
<i>Média normalizada</i>	<i>12,03</i>	<i>13,65</i>
Total de ocorrências de verbos de relato ou citação	755	129
Quantidade de verbos	54	31
<i>Média normalizada</i>	<i>5,00</i>	<i>3,23</i>

Uma vez que estamos investigando os padrões de citação, efetuamos pesquisa também pela expressão ‘*according to*’, que costuma ser um recurso frequente quando se menciona depoimentos de participantes, autores, pesquisas anteriores ou dados obtidos em pesquisas. Foram identificadas 34 ocorrências dessa expressão no corNursing, contra 74 no corIENs. Atualizando as instâncias de citação para incluir a expressão em tela, obtivemos os novos totais de 789 ocorrências no corNursing e 203 no corIENs. A inclusão de ‘*according to*’ no cômputo dos verbos de citação produziu um resultado interessante: a média normalizada das citações nos dois corpora, que era anteriormente 5,00 (corNursing) contra 3,23 (corIENs), passou para 5,23 contra 5,08, respectivamente, o que potencialmente iguala as duas médias, indicando que o recurso a ‘*according to*’ no corIENs como forma de citação pode significar que as autoras novatas percebem essa estratégia como eficaz para fazer referências em sua escrita.

A terceira operação efetuada sobre esses registros buscou classificar os verbos encontrados quanto aos efeitos de sentido que eles possibilitam: reforço (*booster*), atenuação (*hedge*) e (tendendo à) neutralidade. Utilizamos os termos ‘neutro’ e ‘neutralidade’ com certa cautela, querendo dizer simplesmente que os verbos que são agrupados nessa subcategoria tendem a expressar menos compromisso com a afirmação que eles controlam, ou, invertendo o ponto de vista, verbos que não estão sugerindo nem reforço nem atenuação. Para melhor exposição dessa configuração, apresentamos na TAB. 5 que se segue, como ficou o levantamento das ocorrências nos dois corpora, com os verbos de citação agrupados segundo os efeitos potenciais de reforço, atenuação e tendência à neutralidade:

TABELA 5 – Verbos de citação nos dois corpora, agrupados por efeito discursivo

EFEITO	corNursing			corIENs		
	TOTAL	789		TOTAL	203	
	PERCENTUAL	100,00%		PERCENTUAL	100,00%	
	item	freq	tot	item	freq	tot
REFORÇO	argue	33	33	reveal	9	9
	demonstrate	20	20	urge	3	3
	reveal	12	12	claim	2	2
	confirm, determine	6	12	determine, emphasize	1	2
	emphasise, highlight, stress	4	12			
	claim, affirm, hold, mandate	3	12			
	contend	2	2			
			103			16
			13,05%			7,88%
ATENUAÇÃO	suggest	77	77	believe	19	19
	believe	20	20	suggest	11	11
	estimate	10	10	expect	9	9
	assume, hypothesize	6	12	imply	2	2
	comment	3	3			
	imply	1	1			
			123			41
			15,59%			20,20%
NEUTRALIDADE	indicate	103	103	according to	74	74
	show	68	68	show	18	18
	find (out)	48	48	find, state	8	16
	according to	34	34	say, mean	4	8
	note	28	28	explain, propose, refer	3	9
	report	27	27	advocate, agree, discuss, indicate, mention, point (out), report	2	14
	perceive	26	26	ascertain, comment, disclose, identify, illustrate, note, present	1	7
	consider	25	25			
	identify	22	22			
	conclude	21	21			
	recognize, support	19	38			
	acknowledge, agree, state	16	48			
	propose	12	12			
	express, say	7	14			
	anticipate	6	6			
	calculate, explain	5	10			
	caution, illustrate	4	8			
	discover, inform, posit	3	9			
	clarify, communicate, discuss, point out, review, specify, stipulate	2	14			
	advocate, mention	1	2			
			563			146
			71,36%			71,92%

Observando os percentuais de ocorrências em cada efeito potencial, verifica-se, no *corpus* das publicações, a pequena variação percentual entre as ocorrências de verbos de reforço (13,05%) e atenuação (15,59%), ao passo que a inclinação para neutralidade (71,36%) nesse *corpus* é bem acentuada. Nos textos das participantes, o corIENs, a variação entre os percentuais é semelhante, também mais acentuada para os verbos de neutralidade (71,92%), especialmente com a inclusão da expressão ‘*according to*’ (74 ocorrências). Comparando os dois *corpora* por efeito discursivo, os dados indicam que as participantes utilizam a menos os verbos sinalizando reforço (7,88% contra 13,05% no corNursing), e mais verbos de atenuação (20,20% contra 15,59% no corNursing). A posição de neutralidade é praticamente idêntica, sendo 71,92% nos textos das participantes contra 71,36% nos textos das publicações. De todo modo, o posicionamento discursivo nos textos das participantes se revela coerente com as práticas da comunidade acadêmico-profissional, com ligeira variação sem, contudo, expressivas diferenças, a não ser na utilização de verbos de reforço. Em termos de *ethos* discursivo, os dados apurados sugerem que as práticas da comunidade de Enfermagem tendem a adotar um posicionamento mais neutro ou cauteloso ao fazer referência (citação) a autores, publicações ou conhecimento anterior. As participantes parecem estar assimilando, mesmo que inconscientemente, esses padrões, construindo seu *ethos* discursivo em sintonia com a comunidade acadêmico-profissional a que aspiram integrar-se.

Considerando os verbos expressando um posicionamento de reforço, os dados sugerem que as participantes são mais tímidas em posicionar-se abertamente comprometidas com suas citações/afirmações. Essa tendência se inverte quando observamos os verbos sinalizando atenuação, nos quais se observa uma inclinação maior por parte das participantes para atenuar a força de suas afirmações ou citações. Quando confrontamos a posição de neutralidade, as taxas de utilização desse posicionamento se equiparam nos dois *corpora*. Contudo, as participantes se apoiam claramente no uso da expressão ‘*according to*’, que pode ser vista como um coringa, uma opção segura na ausência ou na incerteza de se utilizar um verbo, embora os dados evidenciem que as participantes conhecem e se utilizam de uma variedade de verbos de citação em seus textos (23 verbos diferentes nessa categoria). Esses resultados parecem apontar que as participantes possuem um repertório diversificado de verbos para utilizar em seus textos, o que, com o seu amadurecimento acadêmico-profissional, pode vir a contrabalançar o recurso

à expressão '*according to*', vindo seus escritos a exibir uma distribuição ainda mais variada nas formas de relato.

É necessário, neste ponto, analisar mais de perto as ocorrências, verificando como esses verbos se distribuem em função de elementos com os quais ocorrem (co-ocorrências). Efetuamos a identificação de co-ocorrências no corNursing, optando por analisar os verbos de citação com frequência maior ou igual a 10. Essas ocorrências (673) correspondem a 85% do total de ocorrências dos verbos em tela. Buscamos co-ocorrências com autores citados, estudos e pesquisas anteriores, dados e resultados, participantes e autorreferência²⁹, para verificar se havia padrões nítidos de preferências, dependendo da palavra que ocorre junto com o verbo. Para que os resultados não ficassem dispersos, em função de palavras que se referem a itens semelhantes, como *data*, *findings*, *evidence* e *results*, optamos por organizar quatro grupos abrangendo itens que podem ser agrupados por semelhança. Assim, por exemplo, o G3 – Participantes, agrupa *participants*, *respondents*, *interviewees*, etc. Os quatro grupos foram organizados por verbos em ordem decrescente de frequência, o que permitiu vislumbrar alguns padrões. Os padrões que interessam ao presente estudo se referem ao posicionamento discursivo que pode ser sinalizado pelos efeitos de reforço, atenuação e neutralidade que agrupam os verbos nos dois corpora, conforme TAB. 5, apresentada anteriormente. Os grupos e os verbos que ocorrem no corNursing podem ser observados na TAB. 6.

²⁹ Autorreferência é o que chamamos aqui as ocorrências em que co-ocorrem pronomes pessoais ou adjetivos possessivos, como *we/our*, que localizamos nos registros.

TABELA 6 – Verbos de citação no corNursing, agrupados por tipo de participante

G1		G2		G3		G4	
authors, studies, research		data, evidence, findings, results		participants, respondents, interviewees		self-mention	
verbo	freq	verbo	freq	verbo	freq	verbo	freq
find (N)	32	indicate (N)	20	indicate (N)	21	argue (B)	10
suggest (H)	20	suggest (H)	17	agree (N)	10	propose (N)	6
indicate (N)	19	show (N)	14	state (N)	10	indicate (N)	5
show (N)	18	reveal (B)	5	believe (H)	9	suggest (H)	4
argue (B)	16	according to (N)	2	note (N)	8	according to (N)	3
according to (N)	13	support (N)	2	perceive (H)	7	consider (N)	3
		conclude, consider, demonstrate, identify	1	report	7	recognize	3
report	11					conclude, note, show	2
demonstrate	9			recognize	5		
				acknowledge, identify, show, suggest	2	agree, believe, find, report, support	1
conclude	8			according to	1		
note, reveal	5			argue, consider, reveal	1		
state	4						
estimate, identify	3						
propose	2						
believe, consider, perceive, recognize/ze, support	1						
TOTAIS	173		64		89		45

Uma vez que identificamos a tendência de adotar uma posição mais neutra em cerca de 70% das ocorrências, em ambos os *corpora*, vamos observar primeiramente os itens que sugerem uma tomada de posição, um posicionamento discursivo sinalizado pela escolha do verbo. Em outras palavras, interessam-nos identificar instâncias de atenuação ou reforço, representadas pelos verbos *suggest*, *believe* e *reveal*.

O verbo *suggest* está presente em 77 ocorrências no corNursing e em 11 ocorrências no corIENs. Nosso ponto de partida, o corNursing, revela que as principais co-ocorrências com esse verbo³⁰ são (a) autores, pesquisas, estudos (20), (b) dados, evidências, resultados (17) e (c)

³⁰ Em função da extensão dos registros obtidos com o WordSmith (120 caracteres), não foi possível identificar algumas das co-ocorrências.

autorreferência (4). Por seu turno, o corIENs não apresentou ocorrências com autores, mas 6 dos resultados se referem a teorias, pesquisas e estudos, 2 relativas a dados ou evidências e uma de autorreferência. Vejamos alguns exemplos no QUADRO 5.

QUADRO 5 – Exemplos de citação nos dois corpora, por tipo de participante

corNursing	corIENs
autores, estudos, pesquisas	
Sinclair et al. (2016) suggest that although compassion in nursing may be positively influenced [...]	The research also suggests that being physically and mentally active contribute to healthy [...]
Kneafsey, Brown, Sein, Chamley, and Parson (2016) suggest that compassion arises from a complex interplay between personal [...]	The same study suggested that the reasons nurses leave are the challenging transition [...]
Different researchers have suggested that the promotion of an ethical climate enables employees [...]	The same study also suggested that the Gen -Y nurses are more susceptible to the maltreatment [...]
While previous research suggests that millennial nurses suffer from dissatisfaction and burnout [...]	The activity theory suggests that individuals who are happy in life being active and productive [...]
dados, evidências, resultados	
Furthermore, there are data to suggest that, culturally, we are thinking about death in new ways.	[...] turnover rates in the hospital workforce and data suggests that the younger nurses are more exposed to poor work environment [...]
In addition, there is preliminary evidence to suggest that written ethics policies developed by health care agencies [...]	Also, findings suggest that a strong connection to culture, accessibility to medical [...]
The findings suggested that a compassionate organisational culture was essential to [...]	
autorreferência	
Our results suggest that an intervention that allows for the complexity of grief and [...]	In the Filipino community, I would like to suggest that the nurse should recognize and utilize the Filipino older [...]
Our findings suggest that supporting carers to reflect on the quality of patient care [...]	
We would suggest that this preparation of nurses is essential regardless of whether [...]	

Quanto ao verbo *believe*, no corNursing encontramos 20 resultados, contra 19 no corIENs. Foi possível identificar 11 co-ocorrências no *corpus* das publicações e 9 nos textos das participantes. No corNursing, 9 das co-ocorrências são com referência a participantes de estudos e pesquisas, uma categoria que não se verifica nos textos das enfermeiras – corIENs, considerando que elas provavelmente ainda não estão produzindo trabalhos com base em dados obtidos de seus próprios informantes, mas com base em suas leituras e observações. Destaca-se, contudo, que esse verbo é encontrado, nesse *corpus*, 6 vezes co-ocorrendo com autorreferência, como apresentamos no QUADRO 6:

QUADRO 6 – Exemplos de citação nos dois *corpora*

corNursing	corIENs
autores ou pesquisadores Husserl believed that subjective information should be important to scientists [...] autorreferência We believe that this integrated theory will be of use to both clinicians and [...]	Researchers believe that senior nurses presume their earned right to bully junior nurses [...] I believe that the Filipino older adults are committed to sharing their wisdom [...] We respect the Filipino older adults because we believe that they possess wisdom and we heed the advice of the Filipino [...] In conclusion, I believe that this image is representing a perfect example of healthy aging [...] Due to all these factors, it makes me believe that this aesthetic piece is a perfect example of healthy aging [...]

Por sua vez, o verbo *reveal* foi registrado 12 vezes no corNursing, contra 9 vezes no corIENs. Estamos considerando esse verbo como um efeito de reforço, baseando-nos nos sentidos equivalentes de ‘evidenciar, mostrar claramente’, conforme o *Collins English Dictionary*³¹ e o *Roget’s Thesaurus*³². Nos textos das participantes, esse verbo se correlaciona principalmente com estudos e pesquisas (8 em 9 ocorrências). Já no corNursing, há uma dispersão desse verbo entre autores, pesquisas e estudos (5 ocorrências), resultados (4), participantes (1) e autorreferência (1). De todo modo, nossa interpretação é de que a escolha desse verbo acrescenta cores mais vívidas aos itens referenciados, que ganham ares de novidade e surpresa. O QUADRO 7 destaca alguns exemplos dos resultados relacionados a autores, estudos e pesquisas nos dois *corpora*:

³¹ Collins English Dictionary – Complete and Unabridged, 12th Edition 2014 © HarperCollins Publishers 1991, 1994, 1998, 2000, 2003, 2006, 2007, 2009, 2011, 2014. Disponível em <https://www.thefreedictionary.com/evidence>. Acesso em 07/12/2020.

³²The American Heritage® Roget's Thesaurus. Copyright © 2013, 2014 by Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. Published by Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. All rights reserved. Disponível em <https://www.thefreedictionary.com/reveal>. Acesso em 07/12/2020.

QUADRO 7 – Exemplos de citação nos dois corpora, agrupados por participante

corNursing	corIENs
autores, estudos, pesquisas	
Hart and Macnee[5] revealed that NP educational programs do have structured accredited [...]	According to a survey conducted in 2011, it was revealed that Aboriginal people represent 4.3% of the total Canadian population [...]
Dillon et al. [10] revealed that support from physician or NP mentor was deemed important.	A qualitative study in USA nursing homes revealed that courteous, caring staff make a significant contribution to [...]
The review of current literature revealed that during this transition period, many NPs report finding it [...]	One report revealed that Generation Y pursue career growth to fulfill job satisfaction [...]
The results reveal that good relationships with both colleagues and management [...]	The same study revealed that health care professionals did not know who their team [...]

Em resumo, a investigação e análise dos verbos de relato/citação nos dois *corpora* indicam que as participantes de nosso estudo apresentam padrões próximos dos que os textos das publicações revelam sobre as práticas correntes da comunidade acadêmico-profissional de Enfermagem. Mais ainda, os dados obtidos no *corpus* dos textos das enfermeiras participantes evidenciam variada escolha de verbos de relato, não obstante uma preferência acentuada pela expressão ‘*according to*’, o que pode sinalizar simplesmente maior cautela quando diante da necessidade de fazer referência a autores e outros trabalhos. Por outro lado, os dados também evidenciam, tanto nas práticas dos autores experientes quanto das autoras novatas, a opção, em alguns momentos, por verbos que imprimem nuances de atenuação ou reforço às afirmações que eles controlam nas orações complementares, em que pese a preferência por um posicionamento mais neutro, ou um não-posicionamento nas citações e referências. Na próxima seção, analisamos os padrões de modalização nas instâncias de probabilidade/possibilidade, necessidade/obrigação e importância, sinalizados pelos advérbios unitários e pelos advérbios pré-modificadores.

3.2.2 Análise do uso de advérbios unitários nos dois *corpora*

Buscando identificar os advérbios unitários nos corpora, efetuamos buscas por ocorrências de palavras terminadas em *-ly*, considerando, conforme mencionamos em outro ponto deste trabalho, que a maior parte dos advérbios obedece a essa morfologia. No *corpus* das publicações, foram encontradas 1.988 ocorrências, que precisaram ser analisadas cuidadosamente, para excluir ocorrências de palavras terminadas em *-ly* que não fossem advérbios. Foram, assim, excluídos 343 registros de nomes próprios, substantivos e verbos. Da

mesma forma, separamos dessa pesquisa as ocorrências de ‘*likely*’, em um total de 60, que foram agregadas à listagem de adjetivos. O advérbio ‘*only*’, totalizando inicialmente 131 registros, também foi separado e movido para a listagem de advérbios pré-modificadores. Identificamos outros pré-modificadores, como *really* ou *nearly*, que foram removidos para a listagem respectiva. Ficamos, então, com 1.397 advérbios para serem classificados quanto à sua natureza. Procedemos de forma análoga com o *corpus* das enfermeiras participantes, cuja listagem inicial apresentou 547 registros. Excluindo as ocorrências de não-advérbios (148), *likely* (7) e *only* (28), a listagem ficou com 364 registros. Procedemos à classificação dos advérbios nas duas listagens, de modo a identificar os advérbios de interesse para a pesquisa, que são os que assinalam posicionamento discursivo. Os resultados dos dois corpora, previamente à classificação por tipo/natureza, podem ser observados na TAB. 7³³, que se segue.

³³ Para que a TAB. 7 não ficasse excessivamente longa, optamos por não discriminar advérbios com frequência menor ou igual a 10 do corNursing e os de frequência menor ou igual a 3 do corIENs, que, contudo, continuaram a fazer parte da análise.

TABELA 7 – Frequência de advérbios unitários nos dois corpora

corNursing			corIENs		
item	freq	total	item	freq	total
significantly	51	51	especially	16	16
especially	43	43	culturally, physically	15	30
particularly	41	41	similarly	13	13
positively	31	31	directly, eventually	11	22
directly	29	29	additionally	8	8
culturally	28	28	significantly, usually	7	14
specifically	27	27	consequently, currently, mentally	6	18
equally	24	24	accordingly, cognitively, effectively, emotionally, firstly, lastly, secondly	5	35
respectively, recently	22	44	finally, frequently, negatively, personally, recently, ultimately	4	24
effectively, frequently, internationally, primarily	21	84	advérbios com frequência <=3		171
daily, increasingly	20	40			
finally, previously	17	34			
currently	16	16			
consequently	15	15			
additionally, predominantly	14	28			
approximately	13	13			
clearly, morally, newly, potentially, relatively, similarly, successfully	12	84			
consistently, generally, initially, statistically	11	44			
advérbios com frequência <=10		721			
TOTAL		1397	TOTAL		351
QUANT ADVÉRBIOS		308	QUANT ADV		139
FREQ NORM		9,25	FREQ NORM		8,78

Podemos notar, na apuração dos advérbios nos dois corpora, que a média normalizada no corIENs é ligeiramente inferior à do corNursing, sugerindo que as enfermeiras participantes de nosso estudo se utilizam suficientemente de advérbios em seus textos. Essa primeira apuração, contudo, é um resultado ainda bruto, sendo que nos interessa verificar a utilização de advérbios como recurso de posicionamento discursivo.

Com as duas listagens depuradas dos itens não pertinentes à investigação, procedemos à separação das ocorrências em advérbios que podem assinalar posicionamento (*stance*) e os de não posicionamento (*non stance*). Os advérbios na categoria de não posicionamento são aqueles

que assinalam ligação, tempo, frequência e modo (dos quais mantivemos aqueles que podem marcar posicionamento). Desse modo, apresentamos a TAB. 8 com os advérbios que mantivemos, após a exclusão dos de não posicionamento.

TABELA 8 – Frequência de advérbios de posicionamento nos dois *corpora*

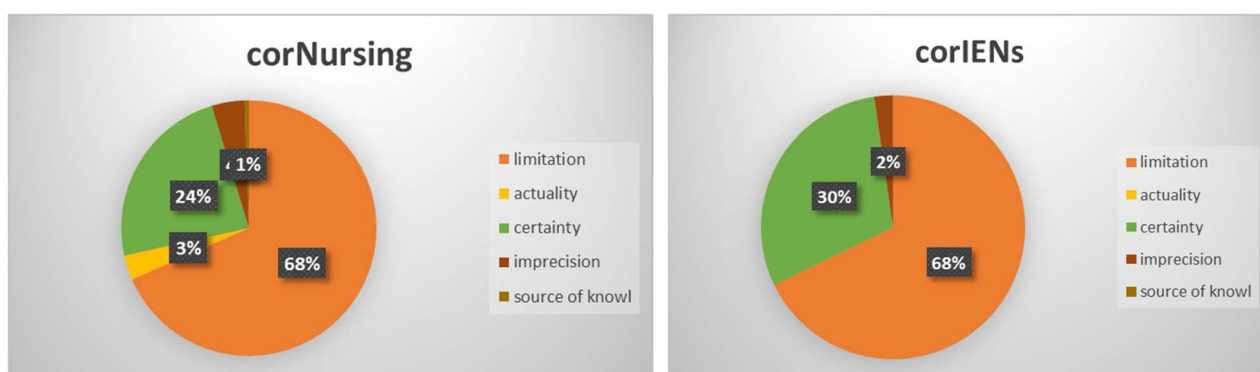
corNursing – stance adv			corIENs - stance adv		
itens	freq	tot	itens	freq	tot
significantly	51	51	especially	16	16
especially	43	43	similarly	13	13
particularly	41	41	directly	11	11
positively	31	31	significantly, usually	7	14
directly	29	29	accordingly, effectively	5	10
specifically	27	27	negatively, personally	4	8
equally	24	24	actively, clearly, differently, easily, equally, simply, successfully, unfortunately adversely, commonly, comparatively, definitely, deliberately, exclusively, generally, importantly, knowingly, namely, notably, particularly, positively, potentially, predominantly, properly, rapidly, regularly, strongly, unequally,	3	24
effectively	21	21	unknowingly	42	
increasingly	20	20	advérbios com freq<=1	1	46
predominantly	14	14			
approximately	13	13			
clearly, potentially, relatively, similarly, successfully	12	60			
consistently, generally	11	22			
advérbios com frequência <=10		427			
TOTAL		823	TOTAL		184
QUANT ADV		174	QUANT ADV		84
FREQ NORM		5,45	FREQ NORM		4,60

A leitura comparativa dos advérbios selecionados nos dois *corpora* revela que as participantes (corIENs) se utilizam um pouco menos desse item para marcar posicionamento discursivo, considerando a frequência normalizada de 4,60 advérbios por 1.000 palavras, que representa cerca de 86% da ocorrência do mesmo item no *corpus* das publicações. Precisamos, no entanto, verificar qualitativamente como os advérbios são utilizados em cada *corpora*.

3.2.2.1 Posicionamento epistêmico

Partindo das listagens contendo somente os advérbios que têm o potencial de sinalizar posicionamento, fizemos uma leitura cuidadosa para classificá-los em duas categorias: posicionamento **epistêmico** e de **atitude**, lembrando que os advérbios podem sinalizar 3 tipos de posicionamento: epistêmico, atitudinal e de estilo. Depois dessa primeira categorização, trabalhamos nas subcategorias. Para a categoria epistêmico, os advérbios podem ser subcategorizados em certeza (ou dúvida), atualidade (realidade), origem do conhecimento ou da informação, limitação, ponto de vista ou perspectiva e, finalmente, imprecisão. Dessas subcategorias, descartamos a de limitação, considerando que os itens nessa subcategoria apenas delimitam a informação que se segue (por exemplo, *mostly*, *typically*, *generally*, etc.). Encontramos no corNursing, dentre os 47 diferentes advérbios, 24 sinalizando limitação, 18 sinalizando graus de certeza ou dúvida, 3 sinalizando imprecisão, 1 sinalizando atualidade ou realidade e 1 relativo à origem da informação. Procedemos à mesma subcategorização para os advérbios do corIENs e encontramos, dentre os 26 advérbios, 16 sinalizando limitação, 8 indicando graus de certeza e 2 sinalizando imprecisão. Não foram encontrados, nesse *corpus*, advérbios nas subcategorias de atualidade (realidade), nem tampouco origem da informação. Para facilitar a visualização, exibimos na FIGURA 1, a comparação da distribuição dos advérbios nas subcategorias, para os dois *corpora*.

FIGURA 1 – Gráficos comparativos da distribuição dos advérbios nos dois *corpora* por tipo



Para elaborar essa ilustração, calculamos as taxas percentuais internas da distribuição de cada subcategoria em relação ao total da categoria de posicionamento epistêmico, para cada *corpus*. Assim, por exemplo, das 383 ocorrências de posicionamento epistêmico no corNursing, temos 93 para graus de certeza, ou 24% de 383. No corIENs, para 87 ocorrências de advérbios na mesma categoria, temos 26 indicando graus de certeza, ou seja, 30%. Pela ilustração, observa-se que, a não ser pela ausência de ocorrências de advérbios assinalando atualidade/realidade e origem da informação, as demais três subcategorias (limitação, graus de certeza e imprecisão) apresentam incidência semelhante nos dois *corpora*. Destacamos, contudo, que a subcategoria de graus de certeza é mais frequente no corIENs (30% do total, contra 24% no corNursing). Essa diferença precisa ser analisada mais detalhadamente, o que faremos ao agrupar os advérbios por efeito de reforço ou atenuação.

Considerando os três advérbios mais utilizados na subcategoria ‘graus de certeza’, no corNursing temos *directly* (29 ocorrências), *clearly* e *potentially* (12 ocorrências cada). A busca por esses advérbios no corIENs revela que esses têm frequência de destaque, embora não figurem exatamente nas mesmas posições, como se vê pelo QUADRO 8 que apresentamos na sequência.

QUADRO 8 – Frequência dos advérbios de significado epistêmico nos dois corpora

corNursing – EPISTEMIC			corIENs - EPISTEMIC		
adv	freq	subcat	adv	freq	subcat
actually+	10	actuality	--		
directly+	29	certainty	directly+	11	certainty
clearly+	12	certainty	effectively+	5	certainty
potentially-	12	certainty	clearly+	3	certainty
explicitly+	5	certainty	definitely+	2	certainty
certainly+	4	certainty	potentially-	2	certainty
exactly+	4	certainty	absolutely+	1	certainty
inevitably+	4	certainty	possibly-	1	certainty
probably-	4	certainty	purely+	1	certainty
prominently+	4	certainty	--		
possibly-	3	certainty	--		
precisely+	2	certainty	--		
undoubtedly+	2	certainty	--		
virtually+	2	certainty	--		
totally+	2	certainty	--		
unequivocally+	1	certainty	--		
admittedly+	1	certainty	--		
evidently+	1	certainty	--		
arguably-	1	certainty	--		
approximately-	13	imprecision	approximately-	1	imprecision
slightly-	2	imprecision	roughly-	1	imprecision
barely-	1	imprecision	--		
apparently-	2	source	--		

Analisando comparativamente as subcategorias, chama a atenção a não ocorrência de advérbio sinalizando realidade (*actuality*) no corIENs, embora isso possa ser atribuído aos tópicos sobre os quais as participantes escreveram. Alternativamente, poderíamos verificar as ocorrências de *really* nos dois corpora, que é um advérbio e, ao mesmo tempo, pode funcionar como um intensificador (pré-modificador), da mesma forma que ocorre com *truly*. Em todo caso, esses dois advérbios serão analisados no grupo dos pré-modificadores. Apresentamos alguns exemplos de cada subcategoria observados nos dois corpora (QUADRO 9).

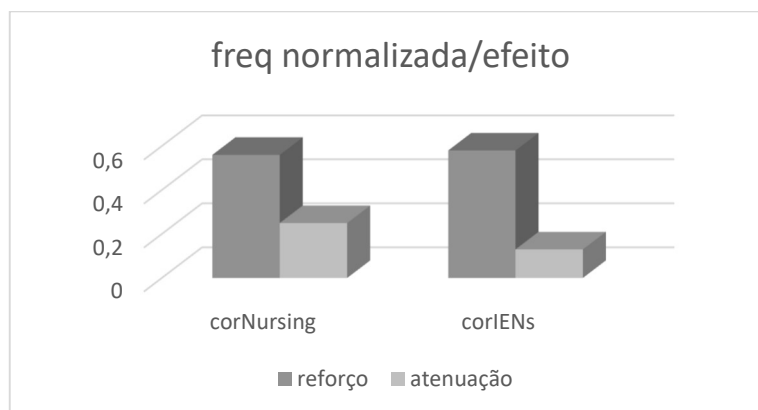
QUADRO 9 – Exemplos das ocorrências de advérbios nos dois corpora, por tipo de modificação

corNursing	corIENs
realidade	
<p>[...] best practices and ongoing performance improvement, which is actually an element in the success of any public health project.</p> <p>Becoming more self-aware may actually lead to reporting higher MDT scores.</p> <p>These women believed that they actually had cancer but the doctor simply had not yet found it.</p>	<p>--</p> <p>--</p> <p>--</p>
graus de certeza	
<p>Engagement is directly linked with patient safety, quality, and the patient [...]</p> <p>These problems directly impact recruitment, retention, productivity, morale [...]</p> <p>acknowledged that their workplaces, currently, do not have clearly described models that support professional development [...]</p> <p>What is clearly absent from the literature is evidence about interventions [...]</p> <p>[...] may be a legitimate means to improve work ability, potentially leading to continued workforce participation.</p> <p>[...] facilitate the aim of obtaining saturation, but therefore potentially limits the transferability of the findings [...]</p>	<p>Hence, transformational leadership styles are directly related with job satisfaction.</p> <p>The healthy work environment is directly proportionate to job satisfaction that results in a better [...]</p> <p>Furthermore, it is also clearly identified that nursing schools are not preparing workplace [...]</p> <p>[...] adherence to dance as a physical activity should be clearly explained.</p> <p>It is important to understand the factors that potentially influence the retention of millennial nurses [...]</p> <p>Malnutrition is one of the most prevalent, potentially preventable concern of the elderly population who are living [...]</p>
imprecisão	
<p>They represent approximately 8% of the country's RN workforce (Canadian Institute for Health [...])</p> <p>Nurse residency programs cost approximately \$200,000 to \$400,000 per year [...]</p>	<p>Teams composed of health care professionals that serve an approximately 3 million people across the province (Ministry of Health and [...])</p> <p>--</p>

Fazendo uma leitura mais detalhada dos advérbios na subcategoria graus de certeza, podemos separar as ocorrências entre as que exibem maior ou absoluto grau de certeza (assinaladas com o sinal de +) e as que denotam menor grau de certeza, ou probabilidade e possibilidade (assinaladas com o sinal de -), conforme pode ser verificado no QUADRO 8, apresentado anteriormente. Assim, *directly* e *clearly* indicam alto grau de certeza, ao passo que *potentially* e *approximately* sinalizam menor grau de certeza. Consideramos que marcar uma afirmação com um advérbio indicando um absoluto ou alto grau de certeza pode ser considerado um reforço dessa afirmação (*booster*), ao passo que sinalizar uma afirmação com um advérbio que denote menor grau de certeza ou possibilidade tem um efeito de atenuação (*hedge*). Estendendo

essas categorias para os demais advérbios que ora analisamos, podemos incluir como de reforço as ocorrências na subcategoria realidade (*actuality*), e como de atenuação as ocorrências na subcategoria imprecisão. A subcategoria origem do conhecimento/informação, que só apresentou ocorrências no corNursing, não poderia ser *a priori* enquadrada como reforço ou atenuação, mas o único advérbio que verificamos – *apparently* – claramente tem um efeito de atenuação, por reduzir a força do conteúdo da afirmação. Reorganizando, dessa forma, a distribuição das ocorrências segundo o efeito de reforço ou atenuação, com os totais convertidos em frequência normalizada, temos o seguinte resultado (FIG. 2):

FIGURA 2 – Gráfico comparativo dos advérbios de posicionamento nos dois corpora, por tipo de efeito discursivo



As ocorrências reorganizadas por efeito de reforço ou atenuação, comparando-se as frequências normalizadas, evidenciam que os advérbios sinalizando efeito de reforço (*booster*) apresentam frequência ligeiramente mais alta no corIENs (0,58 contra 0,56 no corNursing), e os advérbios sinalizando efeito de atenuação (*hedge*) ocorrem quase que o dobro no corNursing (0,25 contra 0,13 no corIENs). Essas frequências nos referidos efeitos serão agrupadas ao final das análises dos demais marcadores, para que possamos ter uma ideia global dos mesmos nos *corpora*. Até aqui analisamos as ocorrências de advérbios de categoria epistêmico. Apresentamos, na sequência, a análise da categoria atitude.

3.2.2.2 Posicionamento atitudinal

Advérbios na categoria **atitude** também manifestam um comentário sobre o conteúdo de uma afirmação, porém esse comentário representa a avaliação do autor ou um julgamento sobre a

importância, a conveniência ou o atendimento a expectativas, conforme assinalamos em outro ponto deste trabalho. Podemos organizá-los, portanto, em quatro subcategorias, a saber: (a) atitude *per se*, onde incluímos advérbios em posição inicial; (b) atendimento a expectativas; (c) avaliação e, finalmente (d) julgamento de importância. Lembramos que o mesmo advérbio ocorrendo em posição inicial e em posição medial ou final (que é menos usual no discurso acadêmico) têm abrangência distinta. Por exemplo, o advérbio *ideally* em “*Lastly, additional potential confounders that would be **ideally** included in our PS—such as parental attitudes toward HOP [...]*” e em “***Ideally**, evaluation tools provide educators with information about [...]*” modificam apenas o verbo *include* no primeiro exemplo e todo o enunciado no segundo exemplo, o que tem diferentes implicações: enquanto no primeiro exemplo esse advérbio marca uma avaliação do que seria desejável ‘incluir’, no segundo exemplo sinaliza a atitude do autor em relação a todo o conteúdo do enunciado.

Selecionamos todas as instâncias de advérbios ocorrendo em posição inicial nos dois *corpora*. No corNursing, encontramos 51 ocorrências, sendo que 23 consistiam em advérbios marcadores de atitude. As demais eram posicionamento epistêmico – tratadas ao longo da seção precedente, num total de 22 ocorrências, advérbios de ligação (4 ocorrências), 1 advérbio de frequência (*rarely*) e uma ocorrência de advérbio marcando estilo (*simply* em *Simply put*). No corIENs, das 28 ocorrências identificadas, 6 eram de posicionamento atitudinal, 17 de posicionamento epistêmico, 3 advérbios de ligação e 2 ocorrências marcando estilo (*personally*). A TAB. 9 exhibe os advérbios e as frequências respectivas, nos dois *corpora*:

TABELA 9 – Frequência dos advérbios de posicionamento atitudinal nos dois corpora

corNursing		corIENs	
adv	freq	adv	freq
importantly	9	importantly	2
interestingly	3	unfortunately	2
ideally	2	sadly	1
naturally	2	significantly	1
logically	2		
fortunately	1		
notably	1		
astonishingly	1		
strangely	1		
surprisingly	1		
TOTAL	23		6
QUANT ADV	10		4
FREQ NORM	0,152		0,150

Surpreende observar que as frequências normalizadas desse recurso de posicionamento discursivo são praticamente idênticas nos dois *corpora*. Esses dados indicam que as escritoras novatas, participantes de nosso estudo, estão alinhadas com as práticas da comunidade acadêmico-profissional de Enfermagem, ao menos quantitativamente. Evidentemente, como os números absolutos de ocorrências são muito diferentes, encontramos maior variedade de advérbios no corNursing que no corIENs. Entretanto, o advérbio *importantly* se encontra na primeira posição em frequência de ocorrências, em ambos os *corpora*. De todo modo, em uma avaliação geral, advérbios em posição inicial como marcadores de posicionamento são relativamente raros, tanto nas publicações quanto nos textos das participantes, sugerindo que essa estratégia de posicionamento discursivo é pouco usual. Vejamos alguns exemplos das ocorrências (QUADRO 10):

QUADRO 10 – Exemplos de posicionamento atitudinal com advérbios nos dois corpora

corNursing	corIENs
<p>Importantly, an integrated approach would involve robust measurement of [...]</p> <p>However, importantly, we recognized that, while the person was enduring, cognitive [...]</p> <p>Perhaps more importantly, enhancing their sense of belonging despite old age [41].</p> <p>More importantly, for providing associates with a means to learn how to take [...]</p> <p>Astonishingly, enduring is virtually absent from the scientific literature [...]</p> <p>Strangely, this dissemination does not happen.</p> <p>Not surprisingly, lack of time was a major hurdle mentioned by many participants [...]</p> <p>Fortunately, the hospital where this pilot project was conducted had all [...]</p>	<p>More importantly, I now have a better understanding and appreciation for [...]</p> <p>However, most importantly, what I feel is that the continuity theory of sociologic eve</p> <p>Sadly, she is now bedfast and could not walk to church anymore.</p> <p>Significantly, before a nurse provides quality care to older people [...]</p> <p>Unfortunately, residents are forced to compromise with the limited variety</p> <p>Unfortunately, after nursing is established as a regulated profession [...]</p>

Observando os significados potenciais dos advérbios em tela, nos textos das participantes há significativa marcação de atitude com avaliação negativa (*unfortunately*, *sadly*), ao passo que nos textos das publicações há expressões de surpresa (*astonishingly*, *interestingly*, *notably*, *surprisingly* e *strangely*), ao lado de atribuição de importância (*importantly*) e atendimento de expectativas (*ideally*, *naturally*, *logically*). Apenas uma dessas instâncias no corNursing se apresenta negativada (*not surprisingly*), mas podemos observar instâncias de reforço (modalização), pela adição de *more* ou *most*. Na próxima seção, tratamos das ocorrências dos advérbios pré-modificadores.

3.2.2.3 Advérbios pré-modificadores

Em outro ponto deste trabalho, discutimos brevemente sobre sintagmas adverbiais. Incluídos nessa ampla e multiforme categoria estão os advérbios pré-modificadores, que podem sinalizar posicionamento discursivo, por seu efeito de reforço, atenuação, imprecisão e limitação de um termo na oração, ou da oração inteira. Usualmente esses elementos modificam adjetivos, outros advérbios ou mesmo verbos. Dentre esses elementos, analisamos as ocorrências de *only*, *just*, *somewhat*, *very*, etc.

Importante observar, como o fazem Biber et al. (1999), que a maioria dos advérbios que ocorrem nos gêneros do domínio acadêmico são os que obedecem à sufixação de um adjetivo

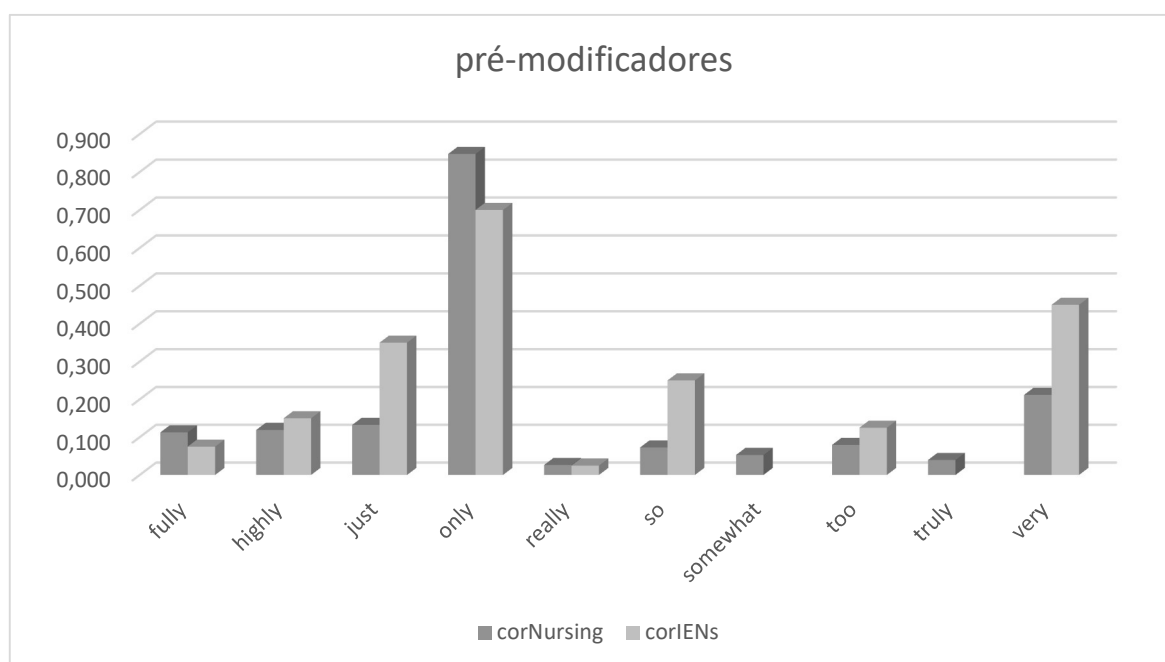
com *-ly*. Contudo, dado que existem advérbios que não seguem a sufixação *-ly*, efetuamos pesquisas também para os itens *almost*, *very*, *so*, *too*, *quite*, *somewhat* e *just*, que usualmente operam como modificadores (intensificando ou suavizando o elemento que modificam). Esses advérbios são listados por Biber e colegas (1999) como ‘pré-modificadores’ em um item da sua relação de marcadores de posicionamento, mas optamos por incluí-los na categoria ‘advérbios unitários’, de que trata esta seção. Incluímos também o advérbio *only*, que foi capturado na pesquisa dos advérbios unitários terminados em *-ly*. Inicialmente, trabalhamos com 14 advérbios pré-modificadores, a saber: *very*, *so*, *too*, *fully*, *highly*, *truly* e *really* (intensificadores), *almost*, *somewhat*, *nearly*, *merely* e *quite* (atenuadores), *only* e *just* (restritivos ou limitadores). Diante dos resultados apurados, decidimos por reduzir essa listagem, excluindo *almost*, *merely*, *nearly* e *quite*, que se revelaram irrelevantes para nossos objetivos, pelos efeitos de sentido que acrescentam em termos de posicionamento discursivo e pelo número de ocorrências.

Foi necessária uma leitura cuidadosa das ocorrências de *too* e *so*, visto que podem incluir, dependendo de sua posição na oração, significados não pertinentes aos marcadores que buscamos identificar. Por exemplo, *too* em posição final pode ser traduzido por ‘também’, ao passo que antecedendo um adjetivo funciona como advérbio intensificador. Ocorrências como “*These nurses too worked hard to ensure that they had interpreted a request [...]*”, foram excluídas da análise. De forma semelhante, *so*, que, antecedendo um adjetivo é um intensificador, como por exemplo em “[...] *in my experience, qualitative data are so detailed and subtle that it may be difficult to know exactly [...]*”, em “*matching did so more effectively (Austin & Mamdani, 2006)*”, *so* é usado para evitar a repetição de um termo anterior. As listagens devidamente depuradas para os 10 modificadores selecionados resultaram em 256 ocorrências no corNursing e 85 ocorrências no corIENs.

A partir da frequência dos 10 itens pesquisados, calculamos as frequências normalizadas em cada corpora. Os resultados agrupados dessa forma foram então analisados para identificar quais dentre eles podem ser interpretados como intensificadores ou como atenuadores, para os propósitos do nosso estudo. Analisar essas ocorrências foi particularmente desafiador, visto que alguns desses advérbios não podem ser classificados de antemão, sem que analisemos seus significados no enunciado, como *just* (que pode ser lido como *only*, *simply* ou *slightly*), ou *quite*,

(que pode ser interpretado em direções opostas, como ‘*very, but not extremely*’, ‘*to a small extent, but not very*’, ou ainda ‘*completely*’, cf. Longman Dictionary of Contemporary English, - fifth edition, 2009). Os resultados são apresentados na FIGURA 3 pelas frequências normalizadas.

FIGURA 3 – Distribuição dos advérbios pré-modificadores nos dois corpora



A análise visual da FIGURA 3 já evidencia algumas diferenças na distribuição comparativa das ocorrências. Observa-se que os advérbios *only*, *very* e *just* são os mais utilizados em ambos os corpora, mas com variações significativas quando comparamos cada um deles. A incidência de *only* no corNursing é mais alta que no corIENs, ao passo que com *very* e *just* ocorre o oposto, nos quais percebemos que sua utilização no corIENs é sensivelmente mais alta que no corNursing. Considerando o efeito discursivo de cada um, *only* sinaliza uma ênfase no elemento que modifica, direcionando a atenção do leitor para esse elemento, resultando em efeitos de reforço e *very* é também um advérbio intensificador do elemento que modifica. Por sua vez, *just* pode funcionar tanto como um intensificador como um atenuador, o que demanda uma análise individualizada das ocorrências. A TAB. 10 mostra os pré-modificadores agrupados por efeito discursivo de intensificação ou atenuação, em cada corpora.

TABELA 10 – Frequência dos advérbios pré-modificadores por efeito

EFEITO	adv	corNursing	corIENs
		freq	freq
INTENSIFICADOR	fully	17	3
	highly	18	6
	only	128	28
	really	4	1
	so	11	10
	too	12	5
	truly	6	0
	very	32	18
	TOTAL INTENS	228	71
	FREQ NORM	1,510	1,775
ATENUADOR	just	20	14
	somewhat	8	0
	TOTAL ATENUAD	28	14
	FREQ NORM	0,185	0,350
TOTAL GERAL		256	85
QUANT ADV		10	8
FREQ NORM		1,695	2,125

Provisoriamente, contabilizamos *just* como atenuador, visto que, à primeira vista, remete ao significado de *only*, *solely* ou *simply*. Voltaremos a esse item em particular mais adiante. Os dados apurados indicam que advérbios pré-modificadores são utilizados, em sua maioria e em ambos os *corpora*, para efeito discursivo de intensificar um termo ou uma proposição, sendo pouco utilizados para sinalizar atenuação. Vejamos alguns exemplos desses efeitos discursivos para os advérbios *fully*, *highly*, *truly*, *very* e *really*, no QUADRO 11.

QUADRO 11 – Exemplos de ocorrências dos advérbios pré-modificadores nos dois corpora

corNursing	corIENS
<p>[...] the authors may <u>not</u> be fully [cognizant] of the complexities of the experiences of research [...] [...] nurses, early on, must be fully [engaged] in the various projects and activities going on [...]</p> <p>[...] such stories have <u>not</u> been fully [explored].</p>	<p>fully</p> <p>[...] beliefs in my assessment in order [to understand my patient] fully. Effective mentoring programs that fully [support the transition into nursing practice] from both [...] [...] older people to age actively and [continue to participate fully in society] (Touhy, Jett, Boscart, & McClearly, 2012).</p>
<p>Those affected most are the highly [identifiable] Muslims, including Muslim women donning a hijab [...] [...] provide blueprints to transform health care and to build a highly [educated] nursing workforce. Nurses can be highly [influential] in increasing the chance that patients will [...]</p>	<p>highly</p> <p>The Millennials thrive in a positive and highly [supportive milieu], they are attracted to work where they [...] Nurses are highly [skilled in interprofessional communication], assessment and [...] [...] indicate that upstream approaches are essential to address the highly [raising] health problem of Aboriginal seniors.</p>
<p>For example, some argued that patients may <u>not</u> be truly [making an autonomous decision] when confronted with a system [...] It is possible that this time frame may have been inadequate to truly [impact MDT scores] as intended. [...] but they did not feel that their graduate programs truly [prepared them for the new role].</p>	<p>truly</p> <p style="text-align: center;">sem ocorrências</p>
<p>They have a very [strong belief] in spirits, and fairies and ghosts.</p> <p>Patients are very much [involved] in the changing health care arena as they see [...] [...] the importance of organizational factors, there have been very [few empirical studies assessing the leaders] without [...]</p>	<p>very</p> <p>[...] quite ground-breaking in her nursing era, it is still very [relevant] and useful to the present nursing. It is very [beneficial] for them to spend their free time at these places [...] Punjabi communities are very [good] in making connections and socializing.</p>
<p>As one said, Being offsite and away from work and family really [has a profound impact] on letting the material penetrate [...] [...] suggested that the debate is [<u>not</u> really about nurses' or patients' individual convictions] but rather [...] [...] in the research process: It makes the frontline workers really push to get the best possible evidence-based guidelines and [...]</p>	<p>really</p> <p>My grandma did <u>not</u> really [bother going to events and socialize].</p>

Os exemplos aqui destacados mostram que os intensificadores em tela operam conforme esperado, ou seja, reforçando ou intensificando uma proposição, mesmo quando ocorrem com

a partícula de negação *not* (sublinhada nos exemplos). Entretanto, uma leitura das ocorrências de *very* nos dois corpora parece indicar que as participantes de nosso estudo utilizam esse pré-modificador quase que exclusivamente modificando um adjetivo (*advantageous, beneficial, challenging, good, helpful*, por exemplo) e quase sempre denotando um significado positivo. Esse advérbio em particular, que dentre os pré-modificadores é o segundo mais frequente nos dois corpora, ocorre em estruturas mais variadas no corNursing, como ‘*very few empirical studies*’, ‘*very low levels*’ ou ‘*very little in the literature*’ (sinalizando escassez), por exemplo. As ocorrências verificadas nos textos das participantes colocam em xeque a pressuposição de que o Inglês possa ser considerado como sua segunda língua e sugere que seu comando desse idioma está aquém do que se poderia esperar dentro dessa suposição. Prosseguindo em nossa exposição, apresentamos exemplos das ocorrências com *so* e *too*. Escolhemos separá-las do todo dos intensificadores, pelas peculiaridades desses dois advérbios, que discutimos a partir dos exemplos do QUADRO 12.

QUADRO 12 – Exemplos de ocorrências de *so* e *too* nos dois corpora

corNursing	corIENs
<p>[...] but in my experience, qualitative data are so detailed and subtle <u>that</u> it may be difficult to know exactly [...]</p> <p>[...] fatigue, secondary traumatic stress, and burnout, which are so prevalent among health care professionals.</p> <p>[...] reported that the clinical operational environment is so fundamentally different to civilian practice <u>that</u> a lack of [...]</p> <p>This workshop showed that so many people are hurting and feeling similar, and it was [...]</p>	<p>so</p> <p>[...] the opportunity to understand each other, and became so friendly, and she apologized about her behavior.</p> <p>[...] more than 20 years I had to start studying PSW course which was so demoralizing and frustrating.</p> <p>[...] which I had to face myself many times on my job, made me so frustrated, now I feel I have to talk about it for those who [...]</p> <p>we all are so willing to work for her at any cost at any time except [...]</p>
<p>[...] characteristics of individuals outside the common support may be too different to compare without introducing significant bias [...]</p> <p>[...] the closest PS, but no defined PS distance is considered too great for matching.</p> <p>[...] assisted death as an act of medication administration, has too often obscured the centrality of the nursing role.</p> <p>[...] facing a problem they are unable to solve or that will take too much time away from other responsibilities.</p>	<p>too</p> <p>For instance, reassure them by saying it is not too late to learn something new [...]</p> <p>--</p> <p>clinicians, educators, researchers and administrators, yet too often that expertise is not translated into the policy arena [...]</p> <p>Too little or too much continuity is uncomfortable to the person (Touhy et al [...])</p>

Os advérbios *so* e *too* apresentam algumas peculiaridades. *So* é um intensificador que costuma ser utilizado no lugar de *very*, quando acoplado a uma *that-clause*, como apresentado nos exemplos 1 e 3 acima. Isso ocorre porque *very* não pode ser utilizado nessa estrutura em particular, por exemplo “*data are so detailed and subtle that it may be difficult [...]*” não poderia ser fraseado como “*data are *very detailed and subtle that it may be difficult [...]*”. No corIENs encontramos somente instâncias de *so* intensificando um adjetivo, sem *that-clauses* como complemento. Poderíamos imaginar, por exemplo, que em “*which was so demoralizing and frustrating*” (ex. 2 do corIENs) seria possível ampliar o argumento com uma *that-clause* como “*so demoralizing and frustrating [that I felt almost discouraged to continue]*”. De forma análoga, “*made me so frustrated, now I feel I have to talk about it [...]*” poderia ser refraseado como “*made me so frustrated, [that]now I feel I have to talk about it [...]*”. Esses resultados sugerem que pode ser necessário, como apoio à escrita acadêmica das participantes e, por extensão, de enfermeiras educadas internacionalmente, familiarizá-las com as estruturas possíveis de se utilizar no emprego desse advérbio em particular.

Relativamente ao advérbio *too*, sua característica principal é significar ‘em excesso, além do desejável’, o que marca a expressão que ele modifica com um sentido negativo. Esse advérbio pode ocorrer antecedendo um complemento com *to* ou *for*, como exemplificado em “*may be too different to compare*” ou “*too great for matching*” (corNursing), estruturas que encontramos também no corIENs, como em “*not too late to learn something new*”. De modo geral, as participantes não parecem ter dificuldade em utilizar adequadamente esse modificador, como sugerem os exemplos destacados. Continuando a apresentação das ocorrências de advérbios pré-modificadores, passamos agora ao advérbio *only*.

Mencionamos anteriormente que o advérbio *only*, funcionando como pré-modificador, coloca o foco em um termo ou em uma parte do enunciado, o que justificou a inclusão desse advérbio como tendo um efeito de intensificação ou reforço. Apresentamos alguns exemplos das ocorrências encontradas em nossos *corpora* no QUADRO 13, para discutirmos como esse efeito se realiza no discurso acadêmico bem como algumas características gramaticais de interesse.

QUADRO 13 – Exemplos de ocorrências de *only* nos dois *corpora*

corNursing	corIENs
<p>Although relational ethics was referenced only once in the ethical literature we reviewed, this lens may [...]</p> <p>[...] work ability is that relationships with management is the only one of the factors tested that can act as a resource to [...]</p> <p>We recognize that our findings represent one perspective only and may not address the possibility of a lack of alignment [...]</p> <p>Not only was training provided during the workshop on the QSEN frame [...]</p> <p>Not only did they gain the language, resources, and evidence needed [...]</p> <p>Nursing leaders inspired this MC initiative <u>not only</u> with the intent of improving RN turnover, <u>but also</u> with a [...]</p> <p>Active participation in this manner <u>not only</u> engages and empowers MCs, <u>but also</u> increases their job satisfaction [...]</p>	<p>[...] making it the first and only nation to legalize cannabis (Crepault, 2018).</p> <p>[...] of Canada conducted a performance audit and found that only a fraction of nurses working in the reserves completed the [...]</p> <p>[...] in comparison to other provinces in Canada; however, only 5 percent of nurses are men in the province.</p> <p>Nurses not only need to be involved but they need knowledge on law, issues, [...]</p> <p>She is not only telling, but she encourages her staff in all the way she can [...]</p> <p>This leadership <u>not only</u> focuses on the development of leader character <u>but also</u> [...]</p> <p>Developmental theory can be used to change <u>not only</u> nurses <u>but</u> the organizational perspective on politics.</p>

O advérbio *only* costuma ser utilizado como pré-modificador quando se mencionam valores, percentuais, quantidades etc. Os três primeiros exemplos em cada *corpus* mostram esse uso, sem que tenhamos observado quaisquer inconsistências nesse emprego nos textos das participantes. Apresentamos, na sequência, dois exemplos do corNursing que mostram uma particularidade sintática da língua Inglesa, que é a inversão dos termos da oração (estrutura típica de perguntas), quando iniciamos essa oração com um termo negativo, como *never*, *rarely*, *seldom* ou *not only*, dentre outros. Essa sintaxe é típica de registros escritos mais formais, como é o caso da escrita acadêmica. Ela ocorre quando o advérbio negativo ou outro advérbio precedido da partícula negativa ‘*not*’ é colocado em posição inicial, geralmente para criar ênfase nesse termo. Na verdade, uma rápida pesquisa pelos termos exemplificados aqui (*never*, *rarely*, *seldom*) revelou apenas uma ocorrência dessa estratégia discursiva no corNursing. Nenhuma ocorrência desse tipo foi encontrada pelos mesmos critérios de pesquisa no corIENs. Esse fato nos leva a concluir que essa estrutura, ou é pouco conhecida e conseqüentemente pouco utilizada, ou não tem valor especial entre os autores experientes e entre as autoras novatas. De fato, além das duas ocorrências que incluímos entre os exemplos do emprego de (*not*) *only* no corNursing, apenas um outro resultado – com *rarely* – foi observado nesse *corpus* e nenhum resultado com essa estrutura no corIENs. Inicialmente imaginamos que isso pudesse se constituir em uma diferença entre os dois corpora, o que ao final não se confirmou. Os dois

últimos exemplos apresentados no QUADRO 13 se referem a outra estrutura que ocorre com (*not*) *only*, qual seja, “*not only ... but also...*”. Com relação a essa estrutura ou estratégia discursiva, os resultados sugerem que as autoras novatas se utilizam sem problemas desse recurso. Concluimos, nesse ponto, a apresentação e análise dos advérbios pré-modificadores com efeito intensificador e passamos, em seguida, a tratar dos advérbios pré-modificadores de efeito atenuador, a saber: *somewhat* e *just*.

Ao apresentarmos o quadro resumido por frequência dos advérbios pré-modificadores por efeito discursivo de intensificação e atenuação, incluímos nesses últimos o advérbio *just*, embora tenhamos mencionado em outro ponto deste trabalho que esse é um advérbio que não pode ser classificado automaticamente, sem analisar cada ocorrência, o que fazemos na seção que se inicia, mas primeiramente tecemos algumas considerações a respeito dos resultados para *somewhat*.

Pesquisando pelo advérbio *somewhat*, como modificador discursivo indicando imprecisão e atenuação, encontramos 8 ocorrências no corNursing e zero ocorrências no corIENs. Esse advérbio, que dá a ideia de imprecisão e aproximação, sinaliza um efeito de atenuação em relação ao conteúdo que ele modifica. A ausência de ocorrências no corIENs, a exemplo do que ocorreu com *truly*, não nos permite tecer conclusões, a não ser que esses advérbios sejam desconhecidos para as autoras novatas, o que remete novamente à presunção de que, pelo fato de essas autoras se originarem em países em que o Inglês tem status de segunda língua, ao lado de outra(s) língua(s) oficial(is) não se traduz automaticamente no repertório linguístico das participantes de nosso estudo. Analisando as ocorrências no corNursing, vemos que esse advérbio ocorre prioritariamente modificando adjetivos, como em ‘*somewhat prepared*’, ‘*somewhat intangible*’ e ‘*somewhat paradoxical*’ e uma ocorrência se refere a um verbo (*immigration labor has **decreased somewhat** in recent years*).

Relativamente às ocorrências de *just*, em que encontramos 20 resultados no corNursing e 14 no corIENs, já de início, pela comparação das frequências normalizadas desses quantitativos nos dois corpora (0,132 no corNursing contra 0,350 no corIENs), indica que esse é um advérbio muito mais frequente nos textos das autoras novatas em comparação aos textos de autores experientes da comunidade acadêmico-profissional de Enfermagem. É necessário, então, analisar qualitativamente essas ocorrências para tentar compreender essa diferença.

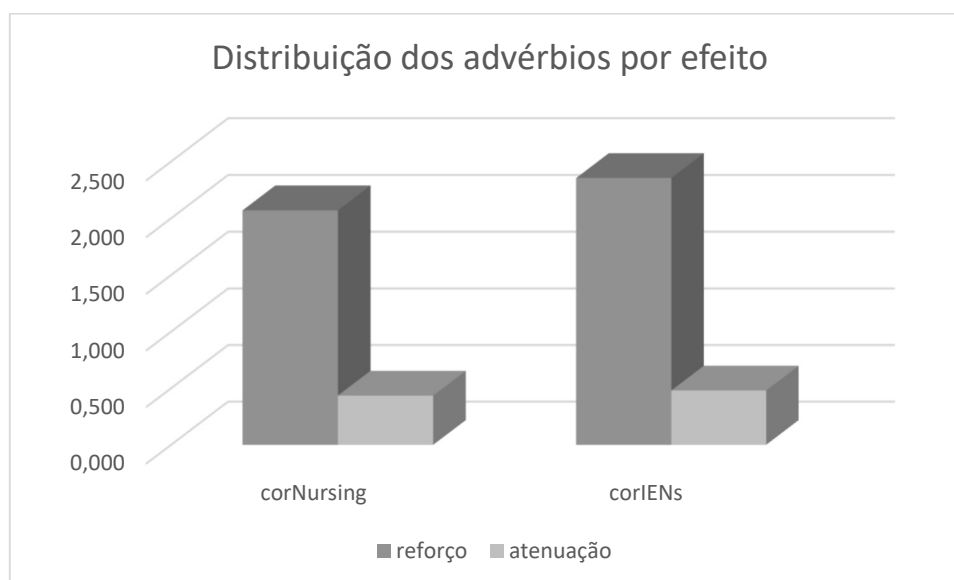
A leitura mais cuidadosa das ocorrências nos dois *corpora* contrariou a classificação inicial, de *just* como atenuador. Dentre as 20 ocorrências no corNursing, identificamos uma ocorrência significando ‘pequeno intervalo’ em ‘*just before the debriefing session*’. Duas outras ocorrências denotam aproximação: ‘*just over half*’. Dos 17 resultados remanescentes, 8 incluíam a partícula de negação (*not*), mas em todas essas 17 ocorrências o uso de *just* denota ênfase, o que se pode verificar nos exemplos que selecionamos para apresentar no QUADRO 14. Quanto às ocorrências verificadas no corIENs, de um total de 14 identificamos duas que remetem a ‘pequeno intervalo de tempo’ em ‘*just beginning*’ e ‘*just described*’. Dentre as 12 ocorrências remanescentes, três incluíam negação, sendo duas com o advérbio *rather* e uma com a partícula *not*. De forma semelhante ao que verificamos no corNursing, as demais nove ocorrências sinalizam ênfase, conforme apresentamos no QUADRO 14.

QUADRO 14 – Exemplos de ocorrências de *just* nos dois corpora

corNursing	corIENs
<p>[...] it is <u>not just</u> a job but an outward expression of who they desire to be [...]</p> <p>[...] the correct message and information was being obtained; <u>not just</u> assessing the patient but the interpreter as well.</p> <p>[...] considered throughout the entire research process, <u>not just</u> at the data collection and analysis phases.</p> <p>[...] important was getting the organization and the procedure <u>just</u> right.</p> <p>[...] reported that defence nursing requires <u>much more than just</u> clinical competencies.</p> <p>[...] cannot carry out that action because of. . . obstacles” [2] is <u>just</u> one of the stressors nurses face in their day-to-day lives [...]</p>	<p>Second, keeping the older adults healthy is <u>not just</u> the responsibility of the health care professionals, but [...]</p> <p>[...] against co-workers and become an upsetter <u>rather than just</u> a bystander.</p> <p>[...] to older adults so that they can thrive <u>rather than just</u> surviving.</p> <p>[...] appreciate the staff contributions, even if it is minimal by <u>just</u> saying a "thank you" at the end of the shift [...]</p> <p>[...] peace, tranquility, harmony, affection, and wisdom. <u>Just</u> like a dove, most of the Filipino elderly experience inner [...]</p> <p>[...] views about aging and the Philippine perspective of aging is <u>just</u> one of these.</p>

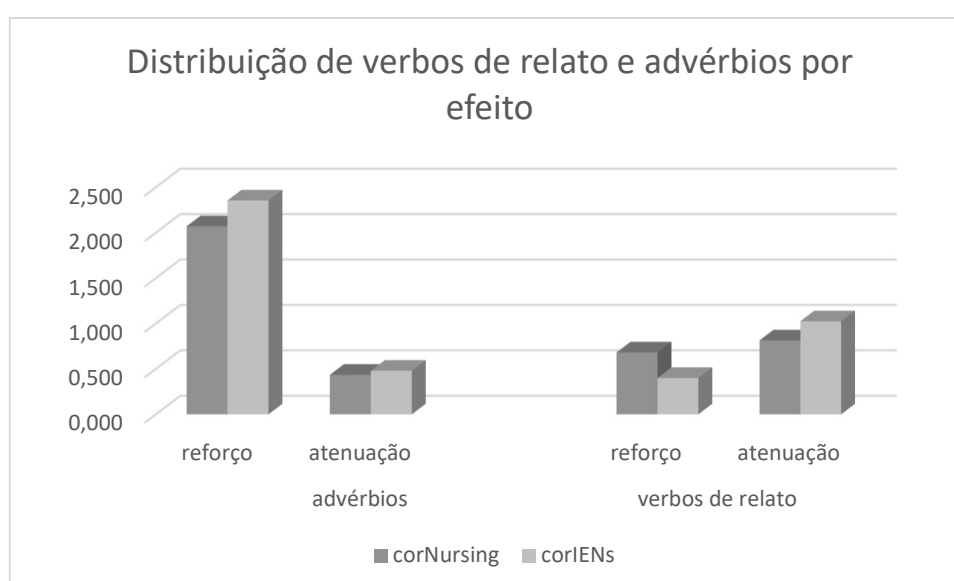
De modo a resumir a apuração e análise dos resultados relativamente aos advérbios unitários e pré-modificadores, elaboramos o gráfico (FIGURA 4):

FIGURA 4 – Distribuição de advérbios unitários e pré-modificadores, por efeito de atenuação ou reforço nos dois *corpora*



Verifica-se, pela ilustração, que os advérbios unitários e os pré-modificadores apresentam distribuição bem semelhante entre os dois corpora, sendo a frequência dos que sinalizam efeitos de reforço ligeiramente mais alta no corIENS. Retomando esses mesmos efeitos de reforço e atenuação verificados nas escolhas dos verbos de relato, podemos agrupar os resultados como se segue:

FIGURA 5 – Consolidando advérbios e verbos de relato, por efeito de reforço e atenuação nos dois *corpora*



Pelo gráfico consolidando os resultados apurados para os verbos de relato e os advérbios (unitários e pré-modificadores), ilustrado na FIG. 5, podemos perceber que efeitos de reforço são realizados principalmente pelos advérbios, enquanto os efeitos de atenuação se realizam mais pelos verbos de relato. No todo, a baixa incidência de verbos de relato sinalizando efeito de reforço é mais do que compensada pela alta incidência de advérbios com esse efeito. Considerados isoladamente, os verbos de relato podem sugerir que os autores, tanto os experientes quanto as novatas, evidenciam maior inclinação para a atenuação em seus textos. A inclusão dos advérbios no cômputo geral por efeito muda drasticamente esse cenário.

Prosseguimos a apresentação dos resultados e análises do posicionamento discursivo realizado pelos adjetivos controlando orações complementares.

3.2.3 Marcação de posicionamento discursivo por meio de adjetivos

Analisando os adjetivos antecedendo *that* e *to-clauses*, apuramos os seguintes itens em nossos dois *corpora*, que agrupamos na TAB. 11, por ordem decrescente de frequência, omitindo, por concisão, os adjetivos de frequência igual a 1 do *corNursing*:

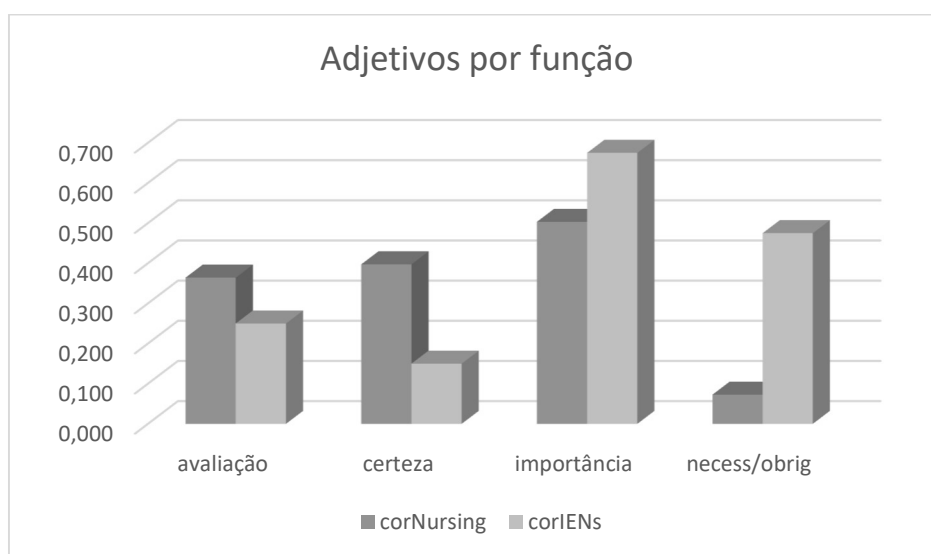
TABELA 11 – Frequência dos adjetivos controlando orações complementares nos dois corpora

corNursing todos			corIENs todos		
adj + that e to	freq	tot	adj + that e to	freq	tot
likely	43	60	necessary	12	12
important	38	38	important	10	10
difficult	17	17	essential	7	7
essential	13	13	imperative	5	5
possible, unable	12	24	helpful, willing	4	8
easy, necessary	11	22	mandatory, obligated, unable, likely	3	12
critical	8	8			
prepared, willing	6	12	adjetivos freq <= 2	1	51
clear	5	5			
enough, hard, imperative, interesting, reluctant, vital	4	24			
challenging, comfortable, key, reliant, sufficient	3	15			
adjetivos freq <= 2	1	81			
TOTAL		302	TOTAL		105
QUANT ADJ		85	QUANT ADJ		53
FREQ NORM		2,000	FREQ NORM		2,625

Analisando a frequência normalizada das ocorrências nos dois corpora, observa-se que a incidência de adjetivos controlando *that* e *to-clauses* é pouco mais de 30% maior no corIENs (31,25%). Uma vez que esse dado somente não permite mais conclusões, passamos a analisar algumas funções que são relevantes em termos de posicionamento discursivo: indicar graus de certeza (probabilidade/possibilidade), indicar necessidade, obrigação e importância, e indicar avaliação do autor.

Antes de passarmos a alguns exemplos dessas ocorrências, apresentamos uma ilustração gráfica (FIG. 4) para melhor visualização da distribuição em termos de frequência normalizada, das funções que estamos analisando.

FIGURA 6 – Gráfico comparativo dos adjetivos por tipo de posicionamento



Dentre as funções que identificamos nesta investigação, as ocorrências que assinalam a avaliação do(s) autor(es) são as que mais caracterizam posicionamento discursivo. Esse tipo de avaliação costuma ser realizado (não exclusivamente) sob a forma de estruturas extrapostas, do tipo *It* + verbo de ligação + adjetivo + oração complementar. A peculiaridade das estruturas desse tipo em Inglês é que a posição do sujeito é preenchida pelo pronome '*it*', denominado nessa função de '*dummy subject*', porque tem a função exclusiva de preencher essa posição, que é obrigatória no Inglês. Analisando a incidência de estruturas extrapostas em relação ao total de orações complementares controladas por adjetivos, verificamos que, no corNursing essas estruturas representam 26,38% das ocorrências, ao passo que, no corIENs elas

correspondem a 29,36%. Na comparação entre o desempenho das autoras novatas com o dos autores mais experientes da comunidade acadêmico-profissional de Enfermagem, esses percentuais sugerem que as autoras novatas apresentam uma proporção bastante próxima do que se verificou nos textos das publicações, sinalizando que, ao menos em termos quantitativos, estão alinhadas com as estratégias de posicionamento discursivo dessa comunidade. É preciso, no entanto, investigar qualitativamente como esse posicionamento se distribui relativamente às funções em tela. Na sequência, apresentamos alguns exemplos das estruturas extrapostas nos dois *corpora* (QUADRO 15), para efeito de análise e comparação:

QUADRO 15 – Exemplos de adjetivos assinalando importância nos dois corpora

corNursing	corIENS
Research has shown that it is important to articulate knowledge from human bioscience (anatomy, physiology [...])	It is important to understand the factors that potentially influence the retention [...]
It is important to assess whether the selected B-PAS are appropriate to teach [...]	Therefore, it is important to act to reduce those challenges and to improve their health [...]
However, it is equally important to assist employees to manage the work–life interaction to [...]	However, it is important to note that definitions of successful aging vary between [...]
[...] but the participants thought that it was necessary to gain a holistic impression and establish whether the [...]	It may be necessary for nurses to try to improve older people’s expectations about aging [...]
As data increase, it will become possible to include proven CAM therapies in the multimodal management [...]	By improving these two main factors, it is possible to create a homely environment and can bring a considerable [...]
It has been consistently clear that racialized and Indigenous faculty members are underrepresented [...]	On analyzing all the above findings, it is evident that mealtime experience and the culturally competent food choice [...]
It would appear sensible to have set criteria to select appropriate RNs. However, [...]	It is very beneficial for them to spend their free time at these places where they can help [...]

Os exemplos aqui destacados permitem perceber as possibilidades dessas estruturas, em que podem ocorrer modalizações como em “*it is **equally important***” e “***consistently clear***” (corNursing) ou em “*it **may be necessary***” (corIENS), indicar previsão com alto grau de certeza (*it **will become possible***) e aspecto (*it **has been consistently clear***), esses dois últimos exemplos do corNursing. No último par de exemplos, em que colocamos *sensible* ao lado de *beneficial* por aproximação do sentido, observa-se a dupla modalização em “*it **would appear sensible***”, pelo modal *would* (hipotético) e do verbo *appear* (um atenuador), na coluna do corNursing, e da ênfase (reforço) assinalada pelo advérbio *very* em “*It is **very beneficial**...*”, no corIENS. Em resumo, as estruturas extrapostas são um recurso importante para assinalar posicionamento discursivo, permitindo tanto indicar reforço quanto atenuação do conteúdo que antecedem.

Dando sequência à apresentação das funções que mencionamos anteriormente, no início da presente seção, os adjetivos que identificamos e categorizamos nas funções escolhidas podem ser observados na TAB. 12.

TABELA 12 – Frequência dos adjetivos controlando orações complementares por tipo de função discursiva

FUNÇÕES	corNursing todos		corIENs todos	
	adj + that e to	freq	adj + that e to	freq
AVALIAÇÃO	difficult	17	helpful	4
	easy	11	beneficial	2
	clear	5	easy	2
	hard	4	useful	2
	effective	4		
	interesting	4		
	adequate	2		
	appropriate	2		
	obvious	2		
	ideal, inadequate, paradoxical, surprising	1		
	TOTAL	55	TOTAL	10
FREQ NORM	0,364	FREQ NORM	0,250	
CERTEZA	likely	43	likely	3
	possible	12	evident	1
	evident	2	inevitable	1
	certain, plausible, predictable	1	possible	1
	TOTAL	60	TOTAL	6
FREQ NORM	0,397	FREQ NORM	0,150	
IMPORTÂNCIA	important	38	important	10
	essential	13	essential	7
	critical	8	imperative	5
	imperative	4	crucial	2
	vital	4	pivotal	1
	key	3	relevant	1
	fundamental	2	vital	1
	elemental, crucial, paramount, pivotal	1		
TOTAL	76	TOTAL	27	
FREQ NORM	0,503	FREQ NORM	0,675	
NECESS/OBRIG	necessary	11	necessary	12
			mandatory	3
			obligated	3
			needed	1
	TOTAL	11	TOTAL	19
FREQ NORM	0,073	FREQ NORM	0,475	

Observando as frequências normalizadas em cada uma das funções, pode-se notar que elas não se alinham entre os dois corpora (vide a ilustração que apresentamos na FIG.). As ocorrências assinalando avaliação e graus de certeza apresentam incidência mais alta no corNursing que no corIENs. Em contrapartida, as ocorrências expressando importância e necessidade/obrigação se apresentam mais elevadas no corIENs. Considerando que posicionamento avaliativo ou posicionamento expressando graus de certeza em relação a probabilidade ou possibilidade possivelmente demandam mais experiência e autoconfiança adquirida no exercício acadêmico-profissional, podemos supor que as autoras novatas ainda não se sentem suficientemente confiantes ou experientes para se aventurar nessas funções. Por outro lado, a expressão de importância, necessidade e obrigação, expressivamente mais alta no corIENs, pode simplesmente estar refletindo conteúdos incluídos em sua formação. Vejamos alguns exemplos em cada função.

3.2.3.1 Expressar avaliação

No corNursing, o adjetivo que encabeça a lista de ocorrências nessa função é *'difficult'* (17 ocorrências). Analisando essas ocorrências, encontramos a dificuldade associada a processos mentais variados (*difficult to assess, to determine, to get an understanding, to grasp, to identify, etc.*). Significado semelhante pode ser observado no adjetivo *'hard'*, por exemplo em *'hard to engage', 'hard to prove'* e *'hard to put into place'*. No corIENs não verificamos adjetivos denotando dificuldade. Um adjetivo em comum nos dois corpora é *'easy'*, embora em apenas duas ocorrências no corIENs contra 11 no corNursing. Destacamos alguns exemplos no QUADRO 16:

QUADRO 16 – Exemplos de adjetivos assinalando avaliação nos dois corpora

corNursing	corIENs
<p>[...] were viewed to be the most beneficial as it was easier to identify depressive symptoms in a home than in a clinical [...]</p> <p>However, respondents reported it being easier to look after British and American patients due to the common [...]</p> <p>[...] Florida, therefore, the workshop might have been easier to promote among nursing colleagues.</p> <p>[...] executive board to report to, a commanding officer who is easy to access, and requirements that only military appointments [...]</p> <p>The request for assisted death was not easy to discern, as the language could be veiled and the intent [...]</p> <p>[...] which suggest a factor structure that is simple and easy to interpret.</p>	<p>[...] understanding how life changes as we age, it becomes easier to understand the universe as a whole.</p> <p>[...] see the specialist doctor without any reference; it is easy to go and see them if the person feels or someone who knows [...]</p>

A menor incidência de adjetivos denotando avaliação no corIENs limita as possibilidades de comparação entre os dois *corpora*, mas pode indicar um aspecto da escrita no domínio acadêmico a ser mais explorado e desenvolvido na capacitação das enfermeiras imigrantes.

3.2.3.2 Expressar graus de certeza

Iniciando a apresentação de nossos resultados e análises dos adjetivos marcadores de graus de certeza, o primeiro item que vamos examinar é *'likely'*. Inicialmente havíamos identificados 60 ocorrências desse adjetivo no corNursing e 7 no corIENs, pela pesquisa utilizando o critério *-ly*. Contudo, atendo-nos à definição inicial, de trabalhar com os adjetivos, substantivos e verbos encontrados na posição de elemento controlador de orações complementares (*that e to-clauses*), mantivemos para análise apenas as ocorrências de *'likely'* que se enquadram nessa definição. Desse modo, analisamos aqui 43 ocorrências desse adjetivo no corNursing e apenas 3 no corIENs.

Identificamos os seguintes adjetivos denotando graus de certeza no corNursing: *likely, possible, evident, certain, plausible e predictable*. No corIENs foram identificados *likely, evident, inevitable e possible*. Temos buscado, sempre que possível, selecionar exemplos que tenham correspondência exata nos dois corpora (como *likely, evident e possible*) ou por aproximação de sentido (como *certain e inevitable*) quando não encontramos o mesmo item nos dois corpora.

Passamos, na sequência, a algumas das ocorrências expressando graus de certeza (probabilidade ou possibilidade).

QUADRO 17 – Exemplos de adjetivos sinalizando graus de certeza (possibilidade) nos dois corpora

corNursing	corIENs
<p>It is therefore likely that the findings have transferability to other Armed Forces [...] [...] reasons (social learning, externalities, and norms), it is likely that cultural competence is spread through leadership.</p> <p>African Americans were most likely to use CAM overall, specifically prayer and topical products [...]</p> <p>[...] people with symptomatic OA were at least three times more likely to have difficulty walking and transferring (in and out of [...])</p> <p>[...] subjectivity in data interpretation as it is possible to interpret the text in different ways.</p> <p>As has been noted above, it is possible to predict the level of support that an individual NQN is [...]</p> <p>[...] it became evident that enduring was a significant independent concept—and a separate [...]</p> <p>[...] moral reflections and subsequent convictions is certain to lead to moral harm.</p>	<p>These types of more personal relations are likely to present opportunities for greater role support.</p> <p>[...] more dissatisfied with their salaries and they are twice as likely to leave the workforce as females.</p> <p>[...] appear to be a form of physical activity that may be more likely to be adopted as part of many older adults' exercise program [...]</p> <p>By improving these two main factors, it is possible to create a homely environment and can bring a considerable [...]</p> <p>On analyzing all the above findings, it is evident that mealtime experience and the culturally competent food choice [...]</p> <p>A change is inevitable to retain nurses in the nursing profession.</p>

No corNursing, o adjetivo ‘*likely*’ é algumas vezes modificado por *more*, *most*, *less* ou *not*. É notável a diferença com que esse adjetivo é utilizado nas publicações, em comparação à sua utilização no *corpus* das participantes – 43 contra 3. É possível que autores experientes sejam mais informados sobre o campo profissional para indicar as probabilidades de que algo (não) aconteça ou (não) seja feito. Por sua vez, isso talvez explique o porquê de encontrarmos tão poucas ocorrências nos textos das autoras novatas, como é o caso das IENs, nos quais observamos apenas as ocorrências que destacamos acima. É possível que as participantes não tenham conhecimento suficiente do campo profissional ou a segurança necessária para fazer previsões dessa natureza, o que se refletiria na baixa incidência da indicação de probabilidade. A próxima função que destacamos nas análises é a atribuição de importância.

3.2.3.3 Expressar importância

Dentre os adjetivos que apuramos nas pesquisas de orações complementares, os que expressam importância apresentam a mais alta incidência em ambos os corpora. (vide FIG.). No corNursing encontramos *important, essential, critical, imperative, vital, key, fundamental, elemental, crucial, paramount e pivotal*. No corIENs foram identificados *important, essential, imperative, crucial, pivotal, relevant e vital*. O QUADRO 18 apresenta alguns exemplos dessas ocorrências.

QUADRO 18 – Exemplos de adjetivos sinalizando importância nos dois corpora

corNursing	corIENs
<p>This illustrates how important it is to discuss what skills should be taught in a bachelor's program [...]</p> <p>Therefore, it is important for employers and managers to understand how to retain them. [...] as the participants described how important it was for them to have collaborative relationships with colleagues.</p> <p>It is important that employers understand what drives this segment of the workforce [...]</p> <p>What is important to note is that this study was conducted shortly after the legalization of [...]</p> <p>[...] that a compassionate organisational culture was essential to cultivate conditions for compassion. [...]</p> <p>[...] factors that can influence compassion appears to be essential to facilitate this.</p> <p>[...] cost and time it takes to recruit a nurse, it is imperative that nursing leaders implement strategies to engage nurses and [...]</p> <p>It is ethically imperative that the skills of all internationally educated health professionals [...]</p> <p>It is therefore vital that employers perceive IENs as an asset to their HR complement [...]</p> <p>[...] the use of care pathways and protocols is pivotal to addressing the complexity of care-related processes and [...]</p>	<p>It is important to avoid imposing one's own beliefs and to respect the person's privacy on matters of spirituality and [...]</p> <p>[...] successful aging, it is important for an older person's care to be tailored to their specific needs.</p> <p>It is important to understand the factors that potentially influence the retention [...]</p> <p>Therefore, it is important to act to reduce those challenges and to improve their health [...]</p> <p>[...] education and stern policy against violence are important to halt the bullying.</p> <p>[...] experience, insight, and loyalty will be essential to navigating the nursing workforce safely.</p> <p>[...] and to improve health of older people, it is essential to train future nurses in the field of aging.</p> <p>In fact, it is imperative to retain nursing staff in the workforce to increase patient [...]</p> <p>Therefore, it is imperative to find strategies that will empower staff, foster career-advances [...]</p> <p>So interaction with people of different age groups is vital to have healthy ageing.</p> <p>[...] assumptions which is pivotal in taking care of patients domain to attain optimum health and eliminate illness.</p>

Buscamos exibir as ocorrências dos adjetivos comuns aos dois corpora. Não observamos um tópico ou tópicos recorrentes com esses adjetivos, apenas a recorrência do verbo 'to note' em 9 dos resultados marcados por 'important' no corNursing e um no corIENs.

3.2.3.4 Expressar necessidade ou obrigação

Afirmamos anteriormente neste trabalho que a fronteira entre necessidade e obrigação é tênue. Observamos que alguns autores sugerem pensar em obrigação inescapável e recomendável curso de ação. De todo modo, nessa categoria de significados, o que é notável nos resultados desta investigação é a alta incidência de marcação de necessidade ou obrigação no corIENs contra uma pouca incidência no corNursing. Observando as frequências normalizadas dos dois corpora, vemos que no corNursing esse valor é 0,073 enquanto no corIENs é 0,475, o que representa quase 7 vezes mais (6,52). No corNursing identificamos apenas um adjetivo – *necessary* – contra *necessary*, *mandatory*, *obligated* e *needed* no corIENs. Mesmo se consideramos que assinalar importância – a função que acabamos de apresentar – se aproxima de assinalar necessidade ou obrigação, e somarmos os resultados, ainda assim a incidência se apresenta muito superior no corIENs. Vejamos alguns exemplos (QUADRO 19):

QUADRO 19 – Exemplos de adjetivos sinalizando necessidade ou obrigação nos dois corpora

corNursing	corIENs
<p><u>Well-established reasoning skills</u> are necessary to develop reliable clinical judgment.</p> <p>A “safe” environment was necessary to feel comfortable enough to ask questions and to discuss [...]</p> <p>[...] to ensure nursing leaders provide the <u>skills</u> necessary to effectively support the millennial workforce.</p> <p>It is often necessary to <u>be aware, even hyperaware</u>, in emergency situations;</p> <p>[...] within the process of suffering—and that it was necessary to <u>reanalyze previous studies</u> for characteristics of that [...]</p> <p>For patients with chronic disease, it may be necessary to <u>regulate and adapt self-care</u> during the course of the disease [...]</p>	<p>[...] <u>an excellent staff training</u> is necessary to meet the National Minimum Standard (NMS) and further emphasis [...]</p> <p>Additionally, <u>political involvement</u> is necessary to address these issues.</p> <p>It is necessary for nurses to <u>use experiential and nursing knowledge</u> to promote a better</p> <p>It is necessary to <u>allow more time</u> for helping residents who need extended [...]</p> <p>It may be necessary for nurses to <u>try to improve older people’s expectations about aging</u> to [...]</p> <p>[...] each generation is necessary to <u>sustain and build the nursing workforce</u>.</p>

Não identificamos um tema ou temas recorrentes assinalados como necessários ou obrigatórios nessas ocorrências, a não ser referências ao desenvolvimento de habilidades, de modo geral. A discrepância encontrada na alta incidência de afirmações de necessidades e obrigações no corIENs necessitaria mais dados para ser analisada. Uma possibilidade pode ser considerar que, em sua formação continuada no programa de adaptação (*bridging program*), essas enfermeiras

sejam conduzidas a refletir sobre o que seria necessário ou desejável mudar ou transformar (ou fazer acontecer). No primeiro par de exemplos que apresentamos, temos a necessidade de ‘habilidades bem estabelecidas de raciocínio’ (corNursing) e ‘um excelente treinamento do pessoal’ (corIENs). No terceiro par de exemplos, temos a menção de ‘habilidades necessárias para apoiar a força de trabalho *millennial*’ (corNursing) e a necessidade de que as enfermeiras utilizem seu ‘conhecimento experiencial e de enfermagem’ (corIENs). No corIENs encontramos, além de ‘*necessary*’, os adjetivos *mandatory* (ocorrendo em “*well-trained delivering staff are mandatory*”, “*A dedicated and empathetic team of staff is mandatory*” e “*it is also mandatory to retain our older nurses*”), *needed* (ocorrendo em “*a dramatic rebalancing needed of the RN workforce*”) e *obligated* (ocorrendo em “*obligated to cultivate a healthy work environment*”; “*employees are legally obligated to protect the mental and physical well-being of their staff*” e “*Government is obligated to provide legislative support*”).

As análises que buscamos fazer sobre os adjetivos e as funções identificadas de atribuir graus de certeza, assinalar avaliação, expressar importância, necessidade e obrigação indicam que as funções que demandam mais experiência, conhecimento e autoconfiança (avaliar e assinalar graus de certeza sobre probabilidade e possibilidade) apresentam incidência mais alta nos textos das publicações. As funções de assinalar ou expressar importância, necessidade e obrigação são mais altas nos textos das autoras novatas, o que atribuímos aos temas e/ou às formas de abordar os conteúdos em sua formação continuada no programa de adaptação. O próximo tópico de investigação trata dos substantivos e das nominalizações (metáforas gramaticais), e as funções discursivas que eles realizam no discurso acadêmico.

3.2.4 Substantivos como indicadores de posicionamento no discurso acadêmico

Destacamos anteriormente que nominalizações, ou metáforas gramaticais, são substantivos que se originam de verbos ou adjetivos. A escolha por uma forma nominalizada ao invés do verbo correspondente retira do enunciado o agente e ainda permite omitir tempo e aspecto verbais. Essa estratégia, relativamente comum no discurso acadêmico e no discurso jornalístico, torna o texto mais técnico, mais científico e, conseqüentemente, eleva o autor a uma posição de autoridade, inibindo possíveis contra-argumentações diante de afirmações que parecem óbvias e até mesmo incontestáveis. Essas nominalizações podem ser identificadas nos substantivos que controlam orações complementares iniciadas por *that*. Há outros significados que costumam

ser sinalizados pelos substantivos controladores dessas orações complementares, conforme discutimos nesta seção.

Existem certos substantivos que, com certa regularidade, ocorrem controlando orações complementares do tipo *that-clause*. Esses substantivos se referem, em geral, (a) a graus de certeza ou (b) à origem da afirmação, ou seja, substantivos relacionados a comunicação ou a processo mental de raciocínio ou crença tais como *possibility*, *doubt*, *belief* e *assumption*. Outros substantivos possíveis de ocorrer com *that-clauses* no discurso acadêmico são *idea*, *hypothesis*, *suggestion* e *conclusion*, conforme destacado em outro ponto deste trabalho. Nesta seção, vamos observar o recurso às nominalizações, como estratégia de posicionamento discursivo que apaga principalmente a agência em um determinado processo. Inicialmente, apresentamos os substantivos apurados nos dois corpora, a partir das listagens obtidas pelo critério de pesquisa ‘*that*’. Para não alongar a TAB. 13, omitimos da listagem do corNursing os substantivos com frequência igual ou menor que 2, que, contudo, continuam a fazer parte da análise.

TABELA 13 – Frequência dos substantivos controlando orações complementares nos dois corpora

corNursing			corIENs		
substantivo	freq	tot	substantivo	freq	tot
fact	15	15	fact	8	8
expectation, notion	7	14	belief	5	5
concern, perception	5	10	thing	3	3
assumption, belief, premise, reason	4	16	characteristic, concept, doubt, expectation, idea, misconception, quality, strength	2	16
agreement, claim, contribution, evidence, explanation, findings, process	3	21	advantage, assumption, bargaining, barrier, caution, criticism, effect, gap, mindset, mistake, model, opportunity, piece, problem, proof, resource, time, way, wisdom, work	1	20
substantivos com frequência <=2		99			
TOTAL		175	TOTAL		52
QUANT NOUNS		98	QUANT NOUNS		31
FREQ NORM		1,159	FREQ NORM		1,300

Pelos dados apresentados na TAB. 13, podemos observar que a incidência de substantivos controlando *that-clauses* no corIENs é ligeiramente superior à incidência verificada no corNursing. Esse dado, em si, não revela muito acerca dos usos desses substantivos nos dois

corpora. Buscamos, então, identificar dentre esses resultados as ocorrências de (a) substantivos expressando graus de certeza (possibilidade ou probabilidade), (b) substantivos indicando a origem da informação e (c) verbos nominalizados. Obtivemos a seguinte distribuição (TAB. 14):

TABELA 14 – Frequência dos substantivos controlando orações complementares por efeito discursivo

	corNursing			corIENs		
	substantivo	freq	tot	substantivo	freq	tot
certeza	fact	15	15	fact	8	8
	chance	2	2	doubt	2	2
	feasibility, possibility, reality, risk	1	4	opportunity	1	1
	TOTAL OCORR		21			11
	FREQ NORM		0,139			0,275
nominalizações	expectation	7	7	belief	5	5
	perception	5	5	concept, misconception, expectation	2	6
	assumption, belief	4	8	assumption, criticism	1	2
	agreement, claim, explanation, contribution	3	12			
	hope, acknowledgement, recognition, argument, assertion, decision	2	12			
	conviction, sense, suggestion, conclusion, recommendation, implication, realization	1	7			
	TOTAL OCORR		51			13
FREQ NORM		0,338			0,325	
origem da informação	notion	7	7	idea	2	2
	reason, premise	4	8	proof	1	1
	evidence, findings	3	3			
	consensus	2	2			
	examples, experience, hypothesis, interpretation, opinion, perspective, statements, theory, view	1	9			
	TOTAL OCORR		32			3
FREQ NORM		0,212			0,075	

Observando os itens destacados na TAB. 14, em termos de graus de certeza, o substantivo ‘*fact*’ sinaliza o grau mais absoluto, e sua incidência é expressiva, tanto no corNursing quanto no corIENs. Vejamos alguns exemplos desse recurso (QUADRO 20):

QUADRO 20 – Exemplos de ocorrências do substantivo *fact* nos dois corpora

corNursing	corIENs
<p>It refers to the fact that poor ethical climate in the hospital worse the level of [...]</p> <p>[...] cultural competence training programs neglect the fact that such competence should also be learned socially and shared [...]</p> <p>What is noteworthy is the fact that “the political norms and demography of diasporic Islamic [...]</p> <p><u>Despite</u> the fact that higher-level concepts are not restricted to a single context [...]</p> <p>[...] breaking a barrier in clinical education, <u>despite</u> the fact that it underlies some of the most fundamental clinical research</p> <p>[...] of the participants in five studies, <u>despite</u> the fact that they were conducted on different topics, in different contexts [...]</p>	<p>The research also highlights the fact that nurses also help reduce mortality, increase quality of life [...]</p> <p>[...] are taking a leadership role can also be backed by the fact that nurses are the most trusted profession in Canada (2018) [...]</p> <p>[...] of health and equality is not enough, then the fact that the aboriginal size is growing in populations and [...]</p> <p>[...] replaced by less qualified professional <u>despite</u> the fact that RN help keep patient safer and make health system stronger [...]</p>

Os três primeiros exemplos destacados em cada *corpus* mostram a utilização do termo ‘*fact*’ para suportar argumentos dos autores. Pode-se observar, na sequência, que em alguns casos o termo ‘*fact*’ é precedido de ‘*despite*’, que verificamos apenas em uma ocorrência no corIENs. O recurso de colocar uma informação como fato pode ser considerado um efeito de reforço desse conteúdo, especialmente eficaz para embasar um argumento, mesmo quando esse termo é antecedido por ‘*despite*’. Na verdade, a expressão ‘*despite the fact*’ reforça ainda mais o que se deseja argumentar, que deve ser tido como verdadeiro, apesar de outros fatores. Na outra extremidade do continuum de graus de certeza, encontramos ‘*doubt*’, verificado somente no corIENs, em 2 ocorrências: “*There is **no doubt** that geographical isolation and remoteness lead to [...]*” e “*There is **no doubt** that the number of male population is increasing in nursing [...]*”. Contudo, esse substantivo encontra-se precedido da partícula negativa ‘*no*’, invertendo sua polaridade e colocando o argumento também em um grau absoluto de certeza. Outro ponto relevante a respeito dessas duas afirmações encontradas no corIENs é que ambas são estruturadas como existenciais, pelo emprego de ‘*there is*’, sem sujeito, o que as aproxima do efeito de nominalizações pela inexistência de agente. O recurso à forma existencial nesses dois enunciados preserva a face do proponente da afirmação, ao mesmo tempo que reduz a possibilidade de contra-argumentação. Outra ocorrência de alto grau de certeza foi verificada no corNursing, com o termo ‘*reality*’ em “[...]and brings into focus the **reality** that we are far from a post-racial era”. Encontramos também algumas expressões denotando menor grau de

certeza, como *chance* (*Nurses can be highly influential in increasing the **chance** that patients will attend these programs*), *possibility* (...*the **possibility** that the data may reflect more cultural competence in health ...*), ambos no corNursing, e *opportunity*, em “*the **opportunity** that the patient is able to ask the health care providers about...*” (corIENs). De todo modo, considerando a expressiva incidência de ‘*fact*’ em ambos os corpora, ao lado de ‘(no) *doubt*’ e ‘*reality*’, arriscamo-nos a afirmar que enunciados que envolvem a expressão de graus de certeza são feitas, tanto pelos autores experientes quanto pelas autoras novatas, de maneira assertiva, criando efeitos discursivos de reforço das ideias propostas dessa forma.

Continuando a explorar as evidências das categorias que analisamos relativamente aos substantivos antecedendo orações complementares, passamos agora às que assinalam um posicionamento discursivo em relação à origem do conhecimento ou informação. Buscamos alguns exemplos ilustrativos que apresentamos no QUADRO 21 que se segue:

QUADRO 21 – Exemplos de substantivos assinalando a origem da informação nos dois corpora

corNursing	corIENs
<p>[...] highlights the complexity of compassion, supporting the notion that compassion is somewhat intangible, due to subjective and [...]</p> <p>Interviewees highlighted the notion that nurse leaders have an ethical responsibility to lead in the [...]</p> <p>Postcolonial feminism challenges the notion that social behaviours are determined by fixed cultural characteristics [...]</p> <p>The participants were also of the opinion that older people were ashamed that they were depressed [...]</p> <p>[...] the predominant perspective of counseling psychology is that enduring, and the suppression of feelings, is an unhealthy [...]</p> <p>[...] respect, faithfulness, and the ability to maintain the view that patients are—first and foremost—persons.</p> <p>[...] this research gap is heightened, given the growing evidence that resilient workers are more likely to be high performers and [...]</p> <p>Key findings were that it was difficult to identify depression as it often manifests [...]</p>	<p>This theory is based on the idea that continuity strategies are used to adapt to the changes of [...]</p> <p>This theory is based on the idea that remaining active is necessary for successful aging [...]</p> <p>[...] represents peace of the deepest kind and a living proof that a life of contentment and happiness is possible.</p>

Nessa categoria, destacamos ‘*notion*’ (corNursing) e ‘*idea*’ (corIENs). Colocamos esses dois termos em equivalência baseando-nos na definição de ‘*notion*’ como ‘uma vaga ideia, uma

impressão ou opinião³⁴. Ao lado de ‘*notion*’, encontramos, no corNursing substantivos equivalentes, como *opinion*, *perspective* e *view*. Em se tratando de assinalar a fonte ou origem do conhecimento ou da informação, utilizar esses itens torna esse conteúdo menos categórico, de alguma forma reduz o comprometimento do autor com essa informação. Observe-se que, dentre os exemplos destacados do corNursing para esses itens, dois deles se referem a participantes, ou seja, ao conhecimento ou informação relacionada a participantes em estudos relatados nas publicações, em que aparentemente evita-se um tom categórico ao reportar conhecimento advindo dessa fonte. Em contraste à atenuação assinalada pelos itens que acabamos de expor, voltamos nossa atenção para *evidence*, *findings* e *proof*, que assinalam que a fonte do conhecimento exposto nos enunciados é concreta, confiável e bem embasada. Além de os itens destacados sinalizarem a concretude e a confiabilidade da informação que se segue, podemos observar nos exemplos estratégias de reforço com o emprego de adjetivos, como em ‘*growing evidence*’, ‘*key findings*’ e ‘*living proof*’. No cômputo geral, na categoria de origem da informação, com base nos quantitativos de ocorrências considerados entre formas mais categóricas (reforço) e menos categóricas (atenuação), percebe-se que as formas menos categóricas ou atenuadas são favorecidas quando se trata de assinalar a origem de algum conhecimento, teoria ou informação. Esses dados corroboram os resultados da análise dos padrões de citação, em que as formas atenuadas são mais utilizadas que as formas de reforço. Passamos à última categoria que definimos para analisar os substantivos, que trata das nominalizações.

Enfatizamos anteriormente a importância do recurso às nominalizações no discurso acadêmico, para criar os efeitos de apagamento do agente e elevação das afirmações a um caráter mais técnico, mais científico, criando, conseqüentemente, maior distanciamento entre autores e leitorado, além da redução da possibilidade de contestação. Vejamos alguns exemplos dessas estratégias, selecionados dos dois *corpora* (QUADRO 22):

³⁴ The Free Dictionary. Disponível em <https://www.thefreedictionary.com/notion>.

QUADRO 22 – Exemplos de nominalizações nos dois corpora

corNursing	corIENs
<p>[...] recommendations speak directly to the definitive expectation that all nurses will be continuously well educated, well [...]</p> <p>Finally, there was an expectation that on completion of preceptorship, NQNs should be [...]</p> <p>Senior nurse leaders set expectations that nurses need to “own” their practice and their career path. The task force supported the belief that such relationships are (a) formalized; (b) based on mutual [...]</p> <p>Feelings of inadequacy were associated with a belief that the only available strategies with which to manage depression [...]</p> <p>There was an assumption that preceptors are formally trained and have, as a minimum, a [...]</p> <p>[...] inquiry is anchored in a central philosophical assumption that stories hold special powers as windows into the individual [...]</p>	<p>[...] there is a general expectation that aging is a period of increased productivity and promising [...]</p> <p>[...] resulted in different attitudes, work habits and expectations that affect contribute to the retention of nurses.</p> <p>[...] she should remind the team members to set aside the belief that a health care professional is more superior than the other.</p> <p>Activity theory is based on the belief that remaining as active as possible contributes to successful aging [...]</p> <p>Activity theory made the assumption that people use two mechanisms for development of sense of self: [...]</p>

Em busca de um ângulo adequado para analisar as nominalizações, é necessário ter em mente a correspondência entre os substantivos nessa classificação e os verbos respectivos. Assim, nos exemplos que destacamos no QUADRO 22 acima, *expectation(s)* sinaliza um estado de coisas (as expectativas), sem revelar quem espera (*expect*) esse estado de coisas, a não ser no terceiro exemplo do corNursing, em que o termo se encontra encaixado em um sintagma verbal com um verbo transitivo (*set*), caso em que temos um sujeito ou agente desse predicado. Um detalhe não trivial pode ser observado na adjetivação assinalada em “*general expectation*” (corIENs) e “*definitive expectation*” (corNursing) que, ao assinalar essas expectativas como ‘geral’ ou ‘definitiva’, deixa pouca margem para um contra-argumento. Prosseguindo, o substantivo *belief* (crença), como destacado em “*the belief that such relationships are (a) formalized...*” ou “*based on the belief that remaining...*”, por exemplo, deixa ao leitor inferir de quem são essas crenças, quem acredita (*believe*) nessas ideias. De maneira análoga, *assumption* (suposição) que se pode observar em “*there was an assumption...*” ou “*...anchored in a central philosophical assumption...*”, reveste essas suposições de um efeito de verdade, sem apontar quem é (ou são) o(s) agente(s) desse processo mental, quem de fato supõe essas coisas.

Feito isso, recorreremos à análise dos padrões de citação, em que distribuimos os verbos de comunicação, processos mentais e atos de fala segundo seus efeitos discursivos potenciais de reforço, atenuação ou neutralidade, para verificar se algum desses efeitos é predominante nas nominalizações. Contudo, constatamos que nem todos os verbos correspondentes às nominalizações que identificamos são utilizados como verbos de relato ou citação. Sendo assim, a classificação dos verbos de relato não foi suficiente para analisar os efeitos discursivos das nominalizações. Ampliando esta perspectiva, encontramos nos resultados gerais para os verbos controlando *that-* e *to-clauses*, alguns dados que consideramos reveladores. Visto que nosso interesse é descortinar os efeitos discursivos das nominalizações, dentre eles o apagamento ou obscurecimento da agência, apresentamos nossas análises a seguir.

Retornando a *expectation*, buscamos evidenciar os efeitos discursivos de apagamento da agência. Fazendo a busca pelos resultados do verbo correspondente – *expect*, verificamos que, tanto no corNursing (17 ocorrências) quanto no corIENs (9) há uma considerável incidência desse verbo na voz passiva. A opção pela passiva sintética por definição exclui o agente do verbo, deslocando o foco para o participante que sofre a ação. Vejamos alguns exemplos (QUADRO 23):

QUADRO 23 – Exemplos de ocorrências de construções na voz passiva para o verbo *expect*

corNursing	corIENs
Nurses are expected to lead the interprofessional team, coordinate and communicate [...]	[...] and sustaining changes and finally a leader is expected to balance the complexities of the system, managing competing [...]
The CNL is expected to provide leadership in many diverse health care scenarios in [...]	Nurse leader is expected to know the competency and skills of each staff and delegate [...]
In law and code climate, employees are expected to respect the law as well as codes of conduct.	Besides, nurse leader is expected to provide opportunities for continuing education, growth and [...]

É interessante notar que esses enunciados colocam em evidência as expectativas que existem a respeito das enfermeiras e enfermeiras-líderes. Compilar essas ocorrências permitiria criar uma espécie de código de conduta ou de referência para o que se espera da atuação dessas profissionais de saúde. Poucas das ocorrências do verbo ‘*expect*’ estão na forma ativa (*millenials expect* e *participants expected*), e encontramos duas ocorrências com sujeito indeterminado (*one would expect*).

O verbo *believe*, que foi destacado na análise dos padrões de citação em seu efeito atenuador, pode ser analisado a partir dos exemplos do QUADRO 24:

QUADRO 24 – Exemplos de ocorrências com o verbo *believe*

corNursing	corIENs
<p>However, participants appear to believe that additional supernumerary time is not an option.</p> <p>Another explanation is that RNs do not believe that this area falls within the scope of their practice [4].</p> <p>When asked, more than half of the students believed that greater collaboration with preceptors would increase their [...]</p>	<p>The community believes that older adults have something to offer to the community.</p> <p>The Canadian Nurses Association (2009) believes that the interprofessional team in the primary care settings can [...]</p> <p>The World Health Organization (WHO, 2019a) believes that the key to a “healthy ageing” is living in an environment [...]</p>

Nos padrões de citação, vimos que esse verbo é utilizado no corNursing prioritariamente para relatar crenças de participantes nos estudos descritos. Já no corIENs, esse verbo apresenta utilização diversificada, para com destaque para instâncias de autorreferência e não registramos ocorrências para participantes, pelo que inferimos (as autoras novatas provavelmente ainda não realizaram estudos com participantes). Outrossim, as participantes, ao contrário dos autores experientes, utilizam esse verbo para relatar conhecimento que tem origem em duas entidades (a *Canadian Nurses Association* e a *World Health Organization*), o que não se verificou no corNursing, conforme já assinalamos. Vimos em outro ponto desta seção, que as instâncias de *belief* nos dois corpora indeterminavam ou omitiam o agente desse processo mental. Já com o verbo (*believe*), talvez em virtude de seu efeito atenuador, percebe-se que esse é utilizado preferencialmente com referência a participantes ou em relatos autorreferenciados.

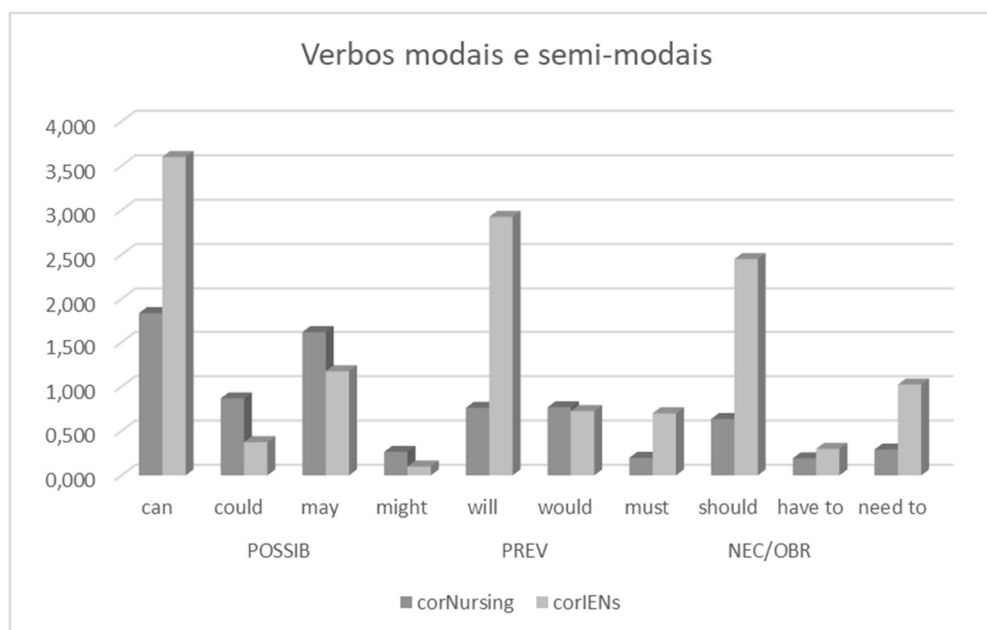
Nossos objetivos nesta seção foram identificar e analisar as ocorrências de substantivos controladores de orações complementares (*that-clauses*), em seus efeitos de expressar graus de certeza sobre um conhecimento, um posicionamento relativo à origem do conhecimento ou informação, além de destacar as ocorrências de nominalizações.

Na próxima seção, tratamos das ocorrências dos verbos modais e semi-modais analisadas nos dois corpora em seus efeitos discursivos.

3.2.5 Verbos modais e semi-modais assinalando posicionamento discursivo

Nesta investigação, focalizamos 8 dos nove verbos modais centrais (*can, could, may, might, should, must, will* e *would*) acrescidos dos semi-modais *need to* e *have to*. O levantamento dos verbos modais e semi-modais selecionados exibiu a seguinte distribuição, que pode ser vista na FIG. 7. Essa distribuição compara as frequências normalizadas dos dois *corpora*.

FIGURA 7 - Distribuição dos verbos modais e semi-modais por frequência normalizada

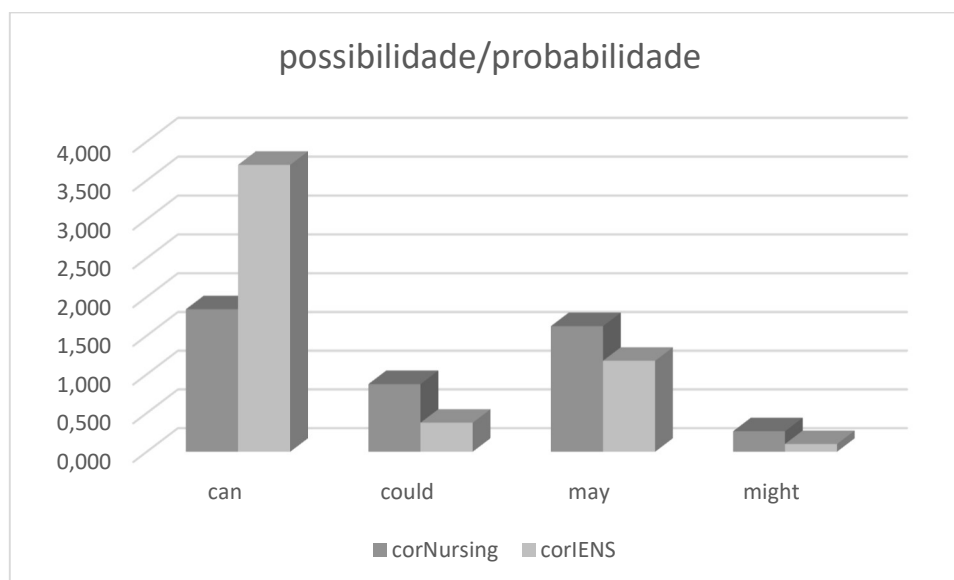


Essa comparação inicial já evidencia que nos textos das participantes há diferenças significativas para os modais *can, will, must* e *should*, e para o semi-modal *need to*, para os quais as médias de ocorrências são superiores às encontradas nas publicações. Essa diferença, de antemão, emite um alerta, que procuramos analisar em mais detalhes, para os verbos destacados na ilustração. Como os modais e semi-modais realizam diferentes funções, vamos abordá-los em três categorias: (a) **possibilidade** (*can, could, may* e *might*), (b) **previsão** (*will, would*) e (c) **necessidade/obrigação** (*must, should, need to* e *have to*).

3.2.5.1 Possibilidade

Mencionamos anteriormente que os verbos modais podem ter dois sentidos, um intrínseco ou deôntico, relativo a desejo, habilidade e permissão, e outro extrínseco ou epistêmico, que se relaciona ao estado do conhecimento ou da situação. Uma vez que no discurso acadêmico raramente ocorre o sentido de permissão, abordaremos aqui as ocorrências de possibilidade assinaladas pelos verbos *can/could*, *may/might*. As ocorrências que não puderam ser inequivocamente identificadas como assinalando habilidade são analisadas como possibilidade, caso contrário, estão excluídas do total de ocorrências. Dentro desses dois pares de verbos modais, os que remetem ao passado, como *could* e *might* funcionam quase sempre como atenuadores (hedges), ou seja, enunciados marcados por *can* e *may*, por contraste, modalizam mais assertivamente (ou de forma mais neutra) uma afirmação do que os marcados por *could* e *might*. Na FIG. 8, pode-se ver a distribuição dos modais assinalando possibilidade, nos dois corpora.

FIGURA 8 - Distribuição dos verbos modais na categoria probabilidade/possibilidade, por frequência normalizada



A comparação que evidencia maior diferença se refere ao modal *can*. Aparentemente, nos textos das autoras novatas, há cerca de duas vezes mais ocorrências com maior grau de certeza que nos textos das publicações, comparando pelas frequências normalizadas. Na direção oposta, a modalização atenuada pelos modais *could* e *might* exibe menor incidência nos textos das

participantes. Quanto ao modal *may*, há menor incidência no *corpus* das participantes, mas a diferença não é tão significativa quanto no modal *can*.

Nos indagamos qual a razão de haver uma desproporção tão acentuada relativamente a esse modal: por que será que as participantes são mais categóricas e mais profusas em suas indicações de possibilidade? Existe um tema ou temas que predominam? Quem são os protagonistas dessas possibilidades? Investigamos mais atentamente as ocorrências do corIENs, para ver se encontraríamos algum tema que fosse mais recorrente. Naturalmente, encontramos 39 ocorrências relacionadas a ‘*nurse*’, que correspondem a pouco mais de 26% do total. Entretanto, considerando que os verbos modais, pela sua natureza de verbos auxiliares, estão quase sempre modalizando um outro verbo, procuramos identificar os verbos ou processos sobre os quais o modal *can* exerce seus efeitos. A análise das ocorrências nos dois *corpora* revelou os seguintes padrões, que apresentamos na TAB. 15.

TABELA 15 – Ocorrências de *can* por tipo de estrutura
(com verbo lexical, voz passiva, com adjetivos e com substantivos)

corNursing				corIENs			
CAN + LEXICAL VERB		freq	tot	CAN + LEXICAL VERB		freq	tot
lead, provide		8	16	help		10	10
help, influence		7	14	do, use, work		4	12
have		6	6	bring, improve, play, provide, see, share		3	18
cause, develop, increase, inform, play, result, use		3	21	achieve, contribute, create, develop, facilitate, get, lead, offer, remain, result		2	20
adjust, become, build, complement, contribute, cultivate, enable, encourage, foster, identify, illuminate, improve, produce		2	26				
verbos com freq=1		1	69	verbos com freq=1		1	44
TOTAL			152	TOTAL			104
FREQ NORM			1,007	FREQ NORM			2,600
PASSIVES		freq	tot	PASSIVES		freq	tot
be used		15	15	be used		6	6
be considered		8	8	be taken		3	3
be applied		5	5	be implemented		2	2
be influenced, be seen		3	6				
be achieved, be compared, be conceptualized, be concluded, be conducted, be defined, be described, be developed, be facilitated, be interpreted, be performed, be replicated, be utilised		2	26				
verbos freq = 1		1	33	verbos freq = 1		1	13
TOTAL			93	TOTAL			24
FREQ NORM			0,616	FREQ NORM			0,600
CAN + BE + NOUN				CAN + BE + NOUN			
TOTAL			12	TOTAL			7
FREQ NORM			0,079	FREQ NORM			0,175
CAN + BE + ADJ				CAN + BE + ADJ			
TOTAL			15	TOTAL			9
FREQ NORM			0,099	FREQ NORM			0,225
TOTAL GERAL			120	TOTAL GERAL			40
FREQ NORM			0,795	FREQ NORM			1,000

Os padrões que identificamos nas ocorrências do modal *can*, que podem ser observadas na TAB. 15, se distribuem em *can* + verbo lexical e *can* + *be*. Por sua vez, as instâncias de *can* + *be* se distribuem entre passivas e predicativos (adjetivos ou substantivos). A partir da distribuição das ocorrências seguindo esses padrões, pode-se notar que as frequências normalizadas para as instâncias de *can* + verbo lexical espelham a maior diferença entre os dois

corpora, em que as ocorrências no corIENs representam, proporcionalmente, quase o triplo das ocorrências no corNursing. No QUADRO 25, alguns exemplos com os verbos *lead*, *provide* e *help*, que foram identificados entre os mais frequentes em ambos os corpora:

QUADRO 25 – Exemplos de ocorrências de *can* com os verbos lexicais *lead*, *provide* e *help*

corNursing	corIENs
[...] can be a stressful time for nurses and if not handled well can lead to nurses leaving the profession early in their career [...]	[...] and diseases causing different reactions to treatment that can lead to misunderstandings between senior clients and health [...]
At the organizational level, unaddressed provider grief can lead to the depersonalization of patients, reduced quality [...]	[...] and the effects that these practices have on how we age can lead to a form of successful aging.
[...] stories from the standpoint of Muslim nurses donning a hijab can provide a counternarrative to resisting racialization and a [...]	The three barriers require resources that the ministry can provide to the primary care settings.
[...] narrative inquiry when framed by CRF and intersectionality can provide a point of resistance for Muslim nurses donning a hijab [...]	[...] due to lack of men role model, mentorship, and faculty who can provide support for men in school and clinical placement [...]
[...] create protected time and space to allow such discussions can help facilitate growth of moral resilience in their staff.	These organizations can help to resolve the barriers or issues faced by nurses at [...]
They are a valuable resource and can help build relationships in communities that have large [...]	[...] changing and the addition of leadership curriculum which can help nurses to get involved in political and social arena [...]

Os exemplos destacados no QUADRO 25 ilustram o uso de *can* com alguns dos verbos lexicais de maior frequência nos dois corpora. Esses exemplos não apresentam modalizações adicionais, de atenuação ou de reforço. Pela TAB. 15, que apresentamos anteriormente, a combinação de *can* + *help* no corIENs parece responder pela grande diferença na comparação entre os corpora. Por sua vez, a incidência de construções na voz passiva, em ambos os corpora, é relevante em termos de posicionamento discursivo, visto que a formulação de um enunciado dessa forma realiza a oclusão ou apagamento do agente, criando um efeito de impessoalidade: a ação ou processo passivizado omite o participante que realizaria a ação, deixando para o leitor inferir quem ocuparia essa posição, a partir do contexto e do co-texto. Vejamos alguns exemplos, com o verbo *use*.

QUADRO 26 – Exemplos expandidos de ocorrências de ‘*can be used*’ nos dois *corpora*

corNursing	corIENS
<p>[Ex. 1] Thus, the counternarrative of Muslim nurses donning a hijab can be used to push against the master narrative to achieve social justice by disrupting equitable power structures in nursing and bringing voice to policy and by challenging the “layers of . . . racism, sexism, classism, and other forms of subordination.”⁴¹(p28)</p> <p>[Ex. 2] Theoretical propositions posed to describe or explain a complex reality can be tested in research, and the results of these studies can be used to further alter, expand, modify, or refine theory. Even in established and well-tested nursing theories, propositions remain tentative.</p> <p>[Ex. 3] Team management and delegation was well illustrated using the case study discussed in this article. These skills can be thoroughly used and integrated in the public health setting.</p>	<p>[Ex. 1] <u>Nurses</u> have been over-worked for decades now, struggles of being short staffed, nurses calling in sick at the end moment, high turnover of staffs are some reasons to mention. These issues could be resolved using various forms of leadership. Both transformational and transactional leadership can be used to create change in leadership.</p> <p>[Ex. 2] <u>Nurses can use various nursing theory to resolve the problems and lead the way to the better nursing profession.</u> Developmental theory can be used to change not only nurses but the organizational perspective on politics. Also, cognitive theory can also be used to resolved political issues and support further development in the nursing profession.</p> <p>[Ex. 3] <u>Nurses and older adults</u> need to collaborate to identify the older adults’ strengths which can be used which can contribute to healthy ageing. In the Filipino community, I would like to suggest that <u>the nurse should recognize and utilize the Filipino older adults’ wisdom</u> which can be used to inform the policymakers in making a healthy public policy.</p>

Diferentemente das outras instâncias em que apresentamos exemplos recortados dos corpora, no QUADRO 26 apresentamos as ocorrências com um recorte mais amplo, para ilustrar a importância do contexto (e do co-texto) para tentar identificar, nas ocorrências de *can + be used*, quem seria o agente responsável pela ação ou processo em foco. Mesmo com um recorte mais amplo, não é imediata a identificação dos agentes nos exemplos destacados. No primeiro exemplo do corNursing, pode-se inferir que os responsáveis por utilizar as contranarrativas das enfermeiras muçulmanas que envergam o *hijab* sejam os gestores em posição de comando nos contextos em que essas enfermeiras atuam. O mesmo raciocínio pode ser aplicado ao segundo exemplo do mesmo *corpus*, que se refere à utilização do conhecimento advindo de pesquisas para alterar, expandir ou modificar teorias correntes. Ou podemos imaginar ser esse o papel de outros pesquisadores na área. No exemplo 3, também do corNursing, a identificação de quem seria responsável por integrar as habilidades de gestão de equipes e de delegação de tarefas no âmbito da saúde pública fica subentendido como sendo os gestores nesses contextos. De todo modo, esses agentes estão ocultos, omitidos na forma como o enunciado está formulado. Essa estratégia discursiva de formular possibilidades sem nomear diretamente os envolvidos em

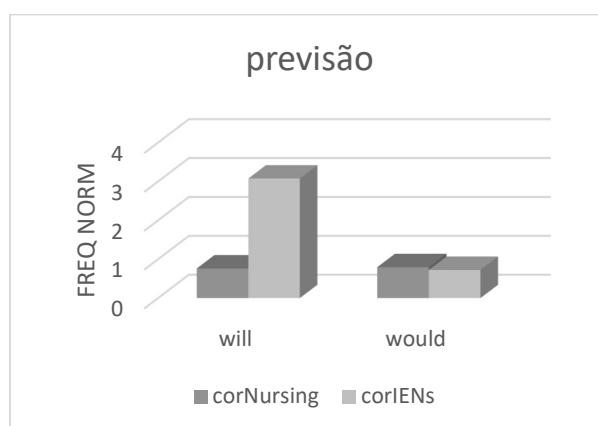
realizá-las, de certa forma atenua essas formulações. Isso parece sugerir um posicionamento mais cauteloso dos autores experientes.

Nos exemplos destacados do corIENS, podemos perceber mais claramente quem seriam os responsáveis por tornar reais as possibilidades delineadas pelas autoras novatas. No primeiro exemplo (à direita no QUADRO 26), pode-se inferir que seriam as próprias enfermeiras as responsáveis por colocar em prática as diferentes formas de liderança, para resolver as questões levantadas no excerto. No exemplo 2 essa indicação fica ainda mais clara, conforme se pode ver no trecho que está sublinhado. De forma semelhante, o exemplo 3 parece apontar também para as enfermeiras, com o auxílio dos adultos mais velhos, como as responsáveis pela identificação dos pontos fortes para um envelhecimento saudável, conforme destacamos nos trechos sublinhados. Esses três exemplos dos textos das autoras novatas parecem sugerir que o uso da voz passiva não se constitui em uma estratégia discursiva de atenuação na formulação de possibilidades. Nesse sentido, estruturar o enunciado na voz passiva ou ativa não faria virtualmente qualquer diferença. Passamos, a seguir, aos resultados para os modais realizando significados referentes a previsão.

3.2.5.2 Previsão

Na função de formular previsões, são analisados os verbos modais *will* e *would*. A distribuição inicial dessas ocorrências nos dois *corpora* apresentou a seguinte configuração (FIGURA 9):

FIGURA 9 – Distribuição dos modais de previsão nos dois *corpora*



Conforme assinalamos no início da seção, a diferença nas frequências normalizadas para esses modais entre o *corpus* das publicações e o *corpus* das participantes se verifica no modal *will*. Em termos de efeitos discursivos, *will* assinala uma previsão com alto grau de certeza e assertividade, ao passo que *would* realiza, usualmente, um efeito de atenuação, colocando a previsão na esfera do hipotético. Seguindo o mesmo procedimento de analisar mais profundamente essas ocorrências, buscamos identificar quais os verbos ou processos estavam vinculados a *will*. Nessa análise, encontramos um padrão que não ocorreu com os modais analisados anteriormente, relativos a possibilidades: o metadiscorso ou, em outras palavras, enunciados que não realizam uma previsão no sentido estrito, mas sinalizam para o leitor o conteúdo que o texto irá apresentar. Vejamos como ficou a distribuição dos padrões associados ao modal *will*, nos dois *corpora* (TAB. 16).

TABELA 16 – Distribuição das ocorrências de *will* nos dois *corpora*

corNursing			corIENs		
WILL + LEXICAL VERB	freq	tot	WILL + LEXICAL VERB	freq	tot
moderate	6	6	help	7	7
have, need, provide	4	12	make	5	5
intensify, lead, require	3	9	affect	3	3
affect, facilitate, help, improve, increase	2	10	be, bring, continue, feel, give, have, increase, leave, support, work	2	20
verb freq = 1	1	36	verb freq = 1	1	38
TOTAL		73	TOTAL		73
FREQ NORM		0,483	FREQ NORM		1,825
PASSIVES³⁵			PASSIVES		tot
TOTAL		17	TOTAL		6
FREQ NORM		0,113	FREQ NORM		0,150
WILL + BE + NOUN			WILL + BE + NOUN		
TOTAL		6	TOTAL		4
FREQ NORM		0,040	FREQ NORM		0,100
WILL + BE + ADJ			WILL + BE + ADJ		
TOTAL		7	TOTAL		16
FREQ NORM		0,046	FREQ NORM		0,400
METADISCURSO			METADISCURSO		
TOTAL		12	TOTAL		18
FREQ NORM		0,079	FREQ NORM		0,450
TOTAL GERAL		115	TOTAL GERAL		117

³⁵ Os verbos nas construções passivas não foram discriminados nesta tabela por ocorrerem apenas uma vez cada, para evitar que a apresentação ficasse desnecessariamente longa.

FREQ NORM	0,762	FREQ NORM	2,925
-----------	-------	-----------	-------

Curiosamente, a quantidade (nominal) de ocorrências de *will* + verbo lexical é idêntica nos dois *corpora*, mas as frequências normalizadas evidenciam que nos textos das participantes essas ocorrências correspondem ao quádruplo da frequência normalizada do mesmo padrão no *corpus* das publicações. As formulações na voz passiva apresentam frequências bem próximas, assim como as ocorrências contendo um substantivo (*will* + *be* + *noun*). Pode-se perceber, contudo, que as ocorrências com adjetivos (*will* + *be* + *adj*) e as de metadiscurso evidenciam diferenças importantes, sendo ambas mais elevadas nos textos das participantes. Na sequência, elaboramos um pouco mais essas diferenças.

Das ocorrências de *will* + verbo lexical, que exibem significativa diferença entre os dois *corpora*, destacamos os verbos *help* e *affect*. No QUADRO 27 destacamos alguns exemplos.

QUADRO 27 – Exemplos de ocorrências de *will* + *help* e *affect*

corNursing	corIENs
[...] of PSs, or “common support,” indicates that the use of PSs will help to balance the intervention and control groups on key [...]	[...] Aboriginal population regarding culturally competent care will help them to involved in health care system.
It is our hope that knowledge gleaned from this study will help to inform the structures and processes that shape the [...]	[...] considered to address the needs of the male students which will help to minimize the educational gaps in school by [...]
Whether the obesity epidemic will increasingly affect younger adults is an important consideration [...]	[...] contributes to the frustration that may lead to errors which will adversely affect the patient outcome, nurse wellbeing and [...]
[...] one by Morrison indicated that poor workplace relationships will affect the level of job satisfaction.	This will affect the relationships among the health care professional [...]

O verbo *help*, quando em seu sentido lexical, introduz a ideia de facilitar um determinado processo, comumente co-ocorrendo com outro verbo lexical, conforme se pode observar nos exemplos destacados. Podemos observar, retomando a TAB. 16, que ele ocorre 7 vezes no corIENs, contra apenas 2 no corNursing. Já o verbo *affect* denota um efeito direto ou mudança, usualmente antecedendo um sintagma nominal. Esse verbo ocorre 3 vezes no corIENs e 2 vezes no corNursing. Calculando as frequências normalizadas para esses verbos (somadas as ocorrências em cada *corpus*), temos 0,250 no corIENs e 0,026 no corNursing, o que reforça a significativa diferença assinalada anteriormente.

Outra subcategoria que evidenciou diferença significativa entre os dois corpora se refere às ocorrências de *will + be + adj.* No corNursing, temos 7 ocorrências, representando uma frequência normalizada de 0,046. Dentre essas 7 ocorrências, o adjetivo *able* aparece 2 vezes, e os adjetivos *compatible, different, important, likely* e *satisfied* 1 vez cada. No corIENs, encontramos 16 ocorrências nessa configuração, correspondendo a uma frequência normalizada de 0,400, quase 10 vezes superior à encontrada no *corpus* das publicações. Nessas ocorrências, temos os adjetivos *helpful* (3 vezes), *able* (3), *essential* (2) e *confidential, difficult, effective, happy, short, successful, tired* e *valuable* (1 vez cada). Em comum nos dois corpora temos o adjetivo *able*, cujas ocorrências apresentamos no QUADRO 28.

QUADRO 28 – Exemplos de ocorrências de *will + be + able* nos dois corpora

corNursing	corIENs
The danger in this is clearly that some nurses, will not be able to stay after work. Consequently, the preceptor [...] [...] and interpreting the collected data, nursing students will be able to articulate their decision-making processes and [...]	When team members train together, each of the members will be able to understand the role of their fellow team members [...] [...] to get updated with the changes in the technologies and will be able to use them in social interactions. [...] transformational leadership practices at all levels and roles will be able to create a healthy work environment.

É importante ter em mente que *be able* denota capacidade ou habilidade, que corresponde a um dos sentidos do modal *can*. No corNursing, essa capacidade se refere a previsões sobre “não poder permanecer após o trabalho” e a “ser capaz de articular seus processos de tomada de decisão”. No corIENs, estão assinaladas previsões sobre “ser capaz de compreender o papel de seus companheiros de equipe”, “ser capaz de usar [as mudanças na tecnologia] nas interações sociais” e a “ser capaz de criar um ambiente de trabalho saudável”.

Conforme assinalamos no início desta seção, as subcategorias que utilizamos para analisar as ocorrências do modal *will* evidenciaram um elemento novo, relativo ao uso desse modal: o metadiscorso. utilizado para apresentar ao leitor as intenções dos autores. O recurso ao metadiscorso é usualmente considerado uma cortesia com o leitor, uma forma de apresentar o que se pretende fazer ou discutir, e é mais usual em textos mais longos, o que a incidência dessa estratégia discursiva nos textos das participantes parece contrariar. Pelos dados apresentados na

TAB. 16, pode-se observar que as ocorrências de metadiscorso no corIENs representam quase 6 vezes a frequência dessas ocorrências no corNursing. Destacamos no QUADRO 29 alguns exemplos.

QUADRO 29– Exemplos de ocorrências de metadiscorso

corNursing	corIENs
<p>The article will discuss and evaluate various functions of the CNL role as [...]</p> <p>This article will illustrate, through a specific case study, how the various [...]</p> <p>[...] with the psychological implications and vicarious trauma will be published in a separate paper.</p>	<p>for cannabis and its implication on the primary healthcare will be examined.</p> <p>The review of the paper will be done through various literature, various organizational [...]</p> <p>The paper will be based on multiple literatures review and survey's report [...]</p>

Alguns verbos são tipicamente associados ao metadiscorso: *show*, *explain*, *illustrate*, *discuss* ou *focus*, por exemplo. Nos trechos que destacamos no QUADRO 29, podemos observar que o metadiscorso faz referência ao todo do trabalho (*article* ou *paper*). Quando se trata de obras mais longas, podem ocorrer também referências às partes da obra, como capítulo, seção ou itens específicos, como tabelas e ilustrações (FEAK; SWALES, 2009). Relativamente aos resultados apurados nos textos das enfermeiras participantes, que sugerem uma sobreutilização do metadiscorso, não foi possível encontrar uma explicação para tal desproporção. Assumimos, em nosso trabalho, que os textos que compõem o corNursing representam o comportamento discursivo usual da área de Enfermagem. A partir desse pressuposto, os resultados das frequências normalizadas são comparáveis, mas além dessa comparação, só podemos conjecturar a razão de termos identificado frequências tão discrepantes. Retornaremos a esse tópico nas considerações finais.

Nos textos dos autores experientes, encontramos, ainda, algumas ocorrências de modalização por advérbios, criando efeitos discursivos de reforço ou atenuação, o que também conseguimos encontrar nos textos das participantes. Apresentamos alguns exemplos no QUADRO 30.

QUADRO 30 – Exemplos de ocorrências com *will* e modalizações adicionais

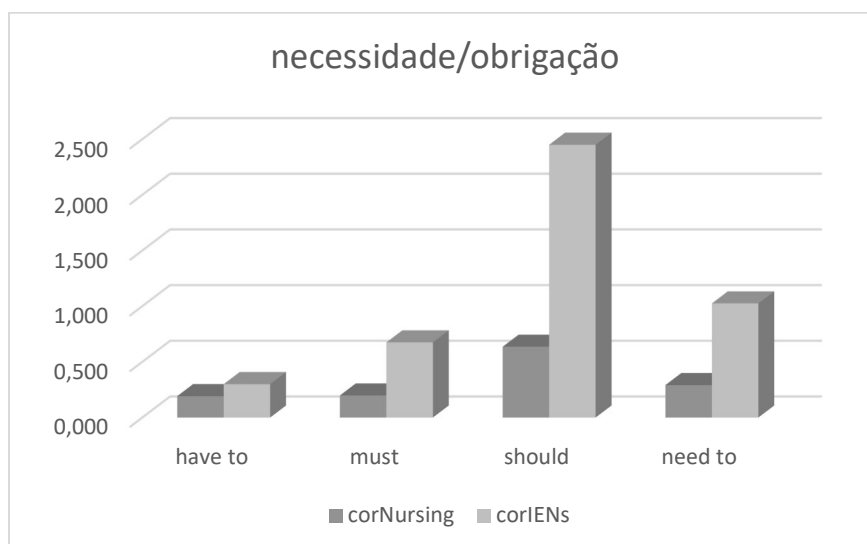
corNursing	corIENS
<p>[...] of nursing within our health care systems means that they will <u>inevitably</u> be intimately involved.</p> <p>Workers with high levels of resilience will <u>likely</u> counter the adversity with positivity and perseverance [...]</p> <p>These challenges will <u>undoubtedly</u> intensify as demand for these services increase [...]</p> <p>[...] is surmised that the results of high-quality and safe care will then <u>directly</u> impact cost and reimbursement to the health [...]</p> <p>significant funding; (b) commitment; (c) time; and (d) effort will <u>probably</u> be needed to replicate this project. Second, there</p>	<p>[...] nurses will leave the position and half of this figure will <u>ultimately</u> quit being a nurse due to poor and disturbing [...]</p> <p>Changes may develop slowly but it is an investment that will pay off, not only for nurses but also for the patients they [...]</p> <p>[...] catering to the needs of all generations in the workforce will optimize longevity and commitment within the healthcare [...]</p> <p>[...] and for maintaining health and wellbeing of nurses which will <u>eventually</u> lead to better nurse, patient and organizational [...]</p> <p>who has seen someone in family jogging all their childhood will <u>definitely</u> influence them to take some kind of healthy acti</p>

Os exemplos em destaque mostram como efeitos de atenuação ou reforço podem ser acrescentados aos enunciados, por meio de advérbios ou adjetivos. No corNursing, destacamos *inevitably*, *directly* e *undoubtedly* como reforço, e *likely* e *probably* como atenuação, por reduzirem a assertividade da previsão. Nos exemplos recortados do corIENS, *definitely* cria efeito de reforço; *eventually* e *ultimately* apontam para o resultado de certos processos ou situações.

Na próxima seção, apresentamos os resultados apurados para os modais e semi-modais sinalizando necessidade e obrigação.

3.2.5.3 Necessidade e obrigação

Os verbos modais e os semi-modais que analisamos aqui, relativos a necessidade e/ou obrigação, são *must*, *should*, *need to* e *have to*. A distribuição das ocorrências desses itens nos dois *corpora* revelou a seguinte configuração, que apresentamos na FIGURA 10.

FIGURA 10 – Distribuição dos modais indicando necessidade/obrigação nos dois *corpora*

Conforme havíamos assinalado ao início desta seção, os modais *must* e *should* e o semi-modal *need to* são os que apresentam frequências normalizadas mais discrepantes entre os *corpora*, nas quais os indicadores do corIENS se apresentam sensivelmente maiores que os do corNursing. Conforme já sinalizado, o modal *must* indica obrigação e possui maior força na imposição dessa obrigação. Contudo, também destacamos, na ocasião, que essa força pode ser atenuada em situações específicas, como quando o destinatário da obrigação é um terceiro ou a obrigação é formulada na voz passiva. Na presente investigação, verificamos que a quase totalidade das ocorrências de *must* no corNursing incide sobre uma terceira parte, sendo considerável o número de ocorrências relativas a *nurses*. O mesmo resultado emergiu da análise das ocorrências de *must* no corIENS. As ocorrências de voz passiva apuraram cerca de 30% no corNursing contra cerca de 18% no corIENS. Considerando que tanto os autores das publicações, quanto as autoras novatas não possuem autoridade para impor obrigações a terceiros, a força de autoridade é transformada em ‘forte recomendação’. No QUADRO 31, apresentamos alguns exemplos, a título de ilustração.

QUADRO 31 – Exemplos de ocorrências de *must* nos dois *corpora*

corNursing	corIENs
<p>At the local level, <u>re-entry programs for IENs</u> must have flexible delivery options and IENs with limited resources [...]</p> <p><u>Writings across curriculum</u> must include a praxis orientation where both educators and learners [...]</p> <p><u>Novice RNs</u> must master the ability to make decisions based on solid general [...]</p> <p>Respondents reported that <u>military nurses</u> must have the correct clinical competencies, with skill sets [...]</p> <p>[...] guidelines from some Canadian provinces stipulated that <u>nurses</u> must never introduce the topic of MAiD, while also emphasizing [...]</p> <p><u>Nursing faculty and nursing students</u> must become aware of the crescendo effects and moral residue [...]</p>	<p>A <u>nurse leader</u> must be an agent for change to bring positive changes in nursing [...]</p> <p><u>Nurses</u> must develop the skill of resiliency to avoid the harmful effects [...]</p> <p><u>Organizations</u> must establish firm policies and educate every staff member [...]</p> <p><u>Nurses at the frontline</u> must be involved and help to increase evidence-based knowledge [...]</p> <p>Thus, <u>nurses</u> must develop transformational leadership skills to impose that [...]</p> <p><u>Nurses at all levels</u> must intervene in incidences of bullying against co-workers and [...]</p>

Pelos exemplos, observa-se a incidência, destacada anteriormente, de *nurse(s)* como sujeitos das obrigações enunciadas. Ressalta-se que, das 55 ocorrências de *must* no *corNursing*, 13 se referem a enfermeiras(os), enquanto no *corIENs* são 14 ocorrências em um total de 27. Esses resultados sugerem que as autoras novatas percebem a profissão como responsável pelo cumprimento de uma considerável carga de obrigações.

Prosseguindo nas análises, apresentamos os resultados apurados para o modal *should*. Esse modal sinaliza um conselho, um ‘recomendável curso de ação’, conforme mencionamos em outro ponto deste trabalho. Os resultados apurados podem ser observados na TAB. 17.

TABELA 17 – Distribuição das ocorrências de *should* nos dois *corpora*

corNursing			corIENs		
SHOULD + LEXICAL VERB	FREQ	TOT	SHOULD + LEXICAL VERB	FREQ	TOT
be	5	5	advocate, be, create, develop, do, focus, follow, give, look, make, take	2	22
have	4	4	verb freq = 1	1	32
focus	3	3			
include	2	2			
verb freq = 1	1	16			
TOTAL		30	TOTAL		54
FREQ NORM		0,199	FREQ NORM		1,350
PASSIVES	freq	tot	PASSIVES	freq	tot
be considered	5	5	be provided	4	4
be examined	4	4	be considered	3	3
be conducted, be included	3	6	be included, be involved, be trained, be treated	2	8
be established, be noted, be seen, be taught, be used	2	10	verb freq = 1	1	16
verb freq = 1	1	26			
TOTAL		51	TOTAL		31
FREQ NORM		0,338	FREQ NORM		0,775
SHOULD + BE + ADJ			SHOULD + BE + ADJ		
TOTAL		11	TOTAL		10
FREQ NORM		0,073	FREQ NORM		0,250
SHOULD + BE + NOUN			SHOULD + BE + NOUN		
TOTAL		4	TOTAL		3
FREQ NORM		0,026	FREQ NORM		0,075
TOTAL GERAL		96	TOTAL GERAL		98
FREQ NORM		0,636	FREQ NORM		2,450

Pelos resultados assim agrupados, verificamos dois fenômenos: em primeiro lugar, conforme destacamos no início desta seção, esse modal revelou a diferença mais expressiva nas frequências normalizadas entre os dois *corpora*. Pode-se observar, pela TAB. 17 que o corIENs exibiu aproximadamente quatro vezes mais ocorrências com esse modal que o corNursing. Em segundo lugar, quando se observam as ocorrências por subcategoria, notamos uma espécie de inversão entre as estruturas de *should* + verbo lexical e *should* + passiva entre os textos das publicações e os textos das participantes. Isso foi observado não apenas pelas frequências normalizadas, mas por um cálculo adicional que fizemos na comparação dos resultados. Para maior clareza, incluímos a TAB. 18, na qual se pode observar os dados que fundamentam nosso argumento sobre a inversão.

TABELA 18 – Comparativo das ocorrências de *should* em quantidade, frequência normalizada e percentual

RESUMO	corNursing			corIENs		
	QUANT	FREQ NORM	EM %	QUANT	FREQ NORM	EM %
should + lexical verb	30	0,199	31,25%	54	1,350	55,10%
should + be + adj	11	0,073	11,46%	10	0,250	10,20%
should + be + noun	4	0,026	4,17%	3	0,075	3,06%
passives	51	0,338	53,13%	31	0,775	31,63%
TOTAL	96	0,636	100,00%	98	2,450	100,00%
FREQ NORM	0,636			2,450		

Pela tabela comparativa resumida, fica evidente que as ocorrências de *should* + verbo lexical no corNursing correspondem a 31,25% do total de ocorrências com esse modal, enquanto as ocorrências com voz passiva totalizam 53,13%. Pela última coluna, à direita, observa-se que no corIENs essas proporções se invertem, sendo *should* + verbo lexical 55,10% do total e *should* + voz passiva 31,63%. Salientamos, em outros pontos deste trabalho, que estruturar um enunciado na voz passiva denota uma estratégia discursiva (ou argumentativa) de oclusão ou apagamento da agência, com a conseqüente proteção do autor, que evita apontar o destinatário da recomendação assinalada pelo modal em tela. Desse modo, os resultados sugerem que os autores mais experientes adotam uma atitude mais cautelosa na expressão de suas recomendações, ao passo que as autoras novatas, além de aparentemente sobreutilizarem esse modal, não recorrem a essa estratégia de distanciamento e autoproteção. Vejamos, no QUADRO 32, alguns exemplos recortados dos *corpora*:

QUADRO 32 – Exemplos de ocorrências de *should* nos dois *corpora*

corNursing	corIENs
<p>The criteria should be that they have been trained for the specific role of [...]</p> <p>[...] the data is that the main source of support for preceptors should be from the CEs. [...]</p> <p>Future projects should focus on collaboration with employers to increase the uptake [...]</p> <p>This suggests that efforts to retain millennial nurses should focus on developing supportive leaders.</p> <p>Future studies should include patients of diverse ethnic groups and ages and use [...]</p> <p>[...] nursing curricula and strengthen nursing competencies should be supported by national and provincial nursing organizations [...]</p> <p>Cultural competence should be considered as a longitudinal competency supported by [...]</p> <p>[...] the title and abstract initially to determine if the paper should be included in this review of studies, and then a second [...]</p>	<p><u>There should also be</u> funding designated towards cultural sensitivity [...]</p> <p><u>There should be</u> training programs which are focused and targeted towards [...]</p> <p>The assessment should focus on the concerns and priorities of the older person [...]</p> <p>Health care system should focus into an upstream approach by imposing better policies [...]</p> <p>[...] are areas that need to be improved, the team and the board should create strategies to improve the services.</p> <p>[...] and reasons for adherence to dance as a physical activity should be clearly explained.</p> <p>It is also recommended that Curriculum should be considered to address the needs of the male students [...]</p> <p>Combating against bullying should be included in the curriculum of nursing.</p>

Observando os dois primeiros exemplos em cada *corpus*, encontramos uma particularidade nos textos das autoras novatas: as ocorrências de *should + be* são realizadas na forma *there + be*, que denota existência – nesse caso, uma existência recomendável, pela inclusão de *should*. Estruturas desse tipo aparentemente não têm um sujeito, mas um olhar atento irá encontrar esse sujeito em posição posterior ao verbo *be*, ou seja, onde lemos “*There should be funding designated...*” poderíamos ler “*Funding should be designated...*”. De forma análoga, onde temos “*There should be training programs which are focused...*”, poderíamos encontrar “*Training programs should be focused...*”. De todo modo, o resultado dessa estratégia é a invisibilização do agente (do processo), seja na forma existencial, seja na forma passiva. As ocorrências para o verbo *focus* revelam que esse é utilizado para elementos inanimados, como *efforts* e *projects* (corNursing) e *assessment* e *system* (corIENs). Das estruturas na voz passiva, os exemplos ilustram o ponto que salientamos em outro momento deste trabalho, de que para os autores experientes o recurso à voz passiva revela uma estratégia discursiva de autoproteção, o que nem sempre verificamos nos textos das autoras novatas.

Da mesma forma que ocorreu ao analisarmos os modais *can* e *will*, a análise das ocorrências de *should* revelou resultados e padrões interessantes, embora não suficientes para oferecer razões

pelas quais as escritoras novatas apresentaram índices tão superiores para esses verbos. O último elemento que analisamos nessa categoria de expressão de necessidade/obrigação é o semi-modal *need to*. Esse semi-modal, obviamente, assinala necessidade, ao lado de outros marcadores analisados anteriormente, a saber, *necessity*, *need* e *necessary*. Vejamos como ficou a distribuição das ocorrências nos dois *corpora*, na TAB. 19.

TABELA 19 – Distribuição das ocorrências de *need to* nos dois *corpora*

corNursing			corIENs		
NEED TO + LEXICAL VERB	freq	tot	NEED TO + LEXICAL VERB	freq	tot
have	2	2	take	3	3
verb freq = 1	1	17	change, focus, know	2	6
			verb freq = 1	1	18
TOTAL		19	TOTAL	6	27
FREQ NORM		0,126	FREQ NORM		0,675
PASSIVES	freq	tot	PASSIVES	freq	
be prepared, be taken	2	4	be addressed	2	2
verb freq = 1	1	13	verb freq = 1	1	7
TOTAL		17	TOTAL		9
FREQ NORM		0,113	FREQ NORM		0,225
NEED TO + BE + ADJ			NEED TO + BE + ADJ		
TOTAL		6	TOTAL		2
FREQ NORM		0,040	FREQ NORM		0,050
NEED TO + BE + NOUN			NEED TO + BE + NOUN		
TOTAL		2	TOTAL		3
FREQ NORM		0,013	FREQ NORM		0,075
TOTAL GERAL		44	TOTAL GERAL		41
FREQ NORM		0,291	FREQ NORM		1,025

Analisando globalmente as ocorrências de *need to* em ambos os *corpora* já coloca em evidência a incidência cerca de três vezes superior desse semi-modal no corIENs. Nas subcategorias, essa diferença se encontra mais concentrada nas ocorrências de *need to* + lexical verb. Contudo, em ambos os *corpora*, os resultados se encontram distribuídos em diversos verbos, sem apontar para um verbo ou verbos em particular. Sendo assim, como não se evidenciou um padrão mais revelador nos verbos, procuramos por particularidades na posição de sujeito dessas expressões de necessidade. Das 44 ocorrências encontradas no corNursing, 14 se referem a enfermeiras (os), seja como *IENs*, *nurse leaders* ou simplesmente *nurses*. No corIENs, das 41 ocorrências, 18 têm enfermeiras(os) como sujeito dessas necessidades. Esses resultados revelam proporções

diferentes: enquanto no corNursing, *nurses* são os agentes (sujeitos) dessas expressões de necessidade em cerca de um terço das ocorrências, no corIENs elas(eles) figuram em quase metade do mesmo tipo de ocorrência, o que parece sugerir que, para as participantes do estudo, enfermeiras(os) se encontram mais potencialmente encarregadas de ações necessárias. Para efeito de simples ilustração, destacamos alguns exemplos no QUADRO 33.

QUADRO 33 – Exemplos de ocorrências de *need to* nos dois *corpora*

corNursing	corIENs
<p>At the national level, IENs need to be orientated to the country's official languages, to [...]</p> <p>[...] ambiguities reflected in this data set suggest that nurses do need to be well prepared for the different nature of an assisted [...]</p> <p>Nursing theory needs to be based on and driven by research, and, in turn, nursing [...]</p> <p>Additional research needs to be conducted in the area of moral distress and moral [...]</p>	<p>Thus, nurse leaders need to be cognizant of these inclinations and develop growth [...]</p> <p>All nurses from different generations need to be assertive at expressing their needs and communicating [...]</p> <p>Secondly, the curriculum needs to be formulated and revised to address the issues men are [...]</p> <p>[...] and best outcomes for patient care, nursing leaders need to shift the culture from nurses eating their young to [...]</p>

Das necessidades que recaem principalmente sobre as(os) enfermeiras(os), destacamos *be tenacious, be prepared, be leaders, be involved, explore, become, provide* (corNursing), além de *be cognizant, be assertive, collaborate, contribute, know*, dentre outros (corIENs).

É nosso entendimento que fazer previsões, discutir possibilidades, fazer recomendações, assinalar obrigações ou apontar necessidades demandam um conhecimento razoável do tema ou da área sobre a qual se discorre. Embora supostamente as autoras novatas ainda não possuam tal autoridade, essa sobreutilização dos verbos modais e semi-modais pode indicar uma tentativa de criar um *ethos* discursivo de profissionais competentes para avaliar fatos e situações e fazer as respectivas previsões, indicar caminhos e apontar necessidades.

Resumo do capítulo

Neste capítulo, apresentamos as participantes desta investigação em maior profundidade, destacando alguns trechos de seus depoimentos. Buscamos revelar suas trajetórias, suas experiências profissionais e sua formação como profissionais de saúde. Depois da apresentação das participantes, discutimos e analisamos os resultados da pesquisa dos vários marcadores de posicionamento nos dois *corpora*, procurando criar inteligibilidade a respeito das práticas da

comunidade acadêmico-profissional de Enfermagem e os pontos de convergência e divergência entre essas práticas e os textos das participantes. Passamos, a seguir, às considerações finais sobre este trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações finais recapitulando alguns aspectos importante deste trabalho. Conduzimos uma pesquisa qualitativa, de base etnográfica, usando o estudo de caso como abordagem. Este estudo de caso lançou mão de três principais fontes para a geração dos dados: um questionário de questões abertas e fechadas, uma entrevista semiestruturada gravada em áudio e dois corpora de textos compilados de publicações em periódicos eletrônicos e de trabalhos finais voluntariados pelas participantes. O questionário forneceu informações básicas sobre as participantes: sua formação em Enfermagem, sua situação socioeconômica e familiar alguns dados como idade, experiência profissional anterior, etc. As entrevistas nos permitiram conhecê-las em maior profundidade e discutir os quatro macro-temas que definimos: sua experiência na aprendizagem da língua inglesa, sua experiência vivendo no Canadá, sua experiência com a formação no bacharelado na York University e suas expectativas para o futuro. Essas entrevistas constituíram um desafio particular: em primeiro lugar, devido à pouca disponibilidade de tempo das participantes, só pudemos agendar um encontro presencial com cada uma delas. Em segundo lugar, a transcrição dessas entrevistas ensejou a necessidade de edições árduas e cuidadosas, considerando que algumas das participantes falavam o Inglês com forte sotaque. O processo de transcrição mecânica não está preparado para tratar arquivos de áudio com diferentes sotaques, provavelmente tendo como referência a pronúncia mais padrão do Inglês.

A análise dos textos foi feita com o programa WordSmith, uma ferramenta comumente utilizada para pesquisas em linguística de *corpus*. Embora seja uma ferramenta com muitos recursos, nossa pouca experiência em linguística de *corpus* não permitiu explorar amplamente as facilidades da ferramenta. Entretanto, para o que propusemos realizar, a ferramenta atendeu plenamente. Nossas análises foram guiadas pelos *corpora*, o que significa que tínhamos uma lista de partida com os marcadores que iríamos investigar, mas não havia – *a priori* – metodologias ou abordagens definidas para o tratamento desses dados. Nesse sentido, os dados apurados foram revelando regularidades e determinados padrões que, por sua vez, foram guiando as análises.

Como objetivo geral, propusemo-nos a identificar os índices de subjetividade evidenciados por marcadores discursivos de posicionamento, em dois *corpora*: o primeiro compilado de 30

artigos publicados em periódicos eletrônicos da área de Enfermagem; o segundo compilado de trabalhos escritos obtidos das participantes da pesquisa, compilação essa que tratamos como amostra, porém não representativa e não paramétrica. Os índices de subjetividade identificados nos dois *corpora* foram comparados e contrastados, seguindo os objetivos específicos de identificar e descrever (a) os padrões de citação; (b) os modalizadores utilizados para marcar possibilidade, probabilidade, necessidade, obrigação e avaliação (atitude); e (c) agência ou apagamento da agência, evidenciados pelos usos de nominalizações e voz passiva. Todos esses indicadores mapeados nos permitiram apontar os pontos de aproximação e de afastamento entre as práticas da comunidade, representadas pelos textos das publicações, e as práticas das enfermeiras educadas internacionalmente. Finalmente, partindo das análises dos marcadores, foi possível a descrição das identidades ou *ethé* discursivos, tanto dos autores experientes quanto das autoras novatas. Vejamos o que foi apurado em cada um dos objetivos que traçamos.

Os padrões de citação investigados a partir dos verbos de relato, processos mentais e outros verbos de comunicação revelou um importante ponto de contato, que é a preferência por verbos ou frases (especificamente a expressão '*according to*') tendendo à neutralidade, tanto nos textos dos autores experientes quanto nos textos das autoras novatas. A opção por formas mais neutras se situa na faixa dos 70% em ambos os *corpora*, sugerindo que as práticas da comunidade acadêmico-profissional de Enfermagem tendem ao ideal de objetividade e distanciamento ao se referir a autores, pesquisas e dados. Neste sentido, as autoras novatas se alinham com esse *ethos* discursivo, com o detalhe significativo de recorrerem muito à expressão '*according to*' como terreno seguro para fazerem suas referências.

As ocorrências de modalização na expressão de avaliação, graus de certeza, importância, necessidade e obrigação compreenderam análises de advérbios, adjetivos e verbos modais. As objeções levantadas pelas professoras da Escola de Enfermagem da York University, quando da apresentação de resultados preliminares, não se confirmaram, diante do que os dados revelaram sobre essas modalizações, nos dois *corpora*. Encontramos variedade e consistência no emprego de advérbios, adjetivos e verbos modais na marcação de avaliação da informação e na marcação de posicionamento atitudinal, na formulação de previsões, possibilidades e ao assinalar necessidade e obrigação.

A análise dos verbos modais e semi-modais apresentou grandes desafios, pela disparidade nas taxas de utilização desses recursos entre os textos das publicações e os textos das enfermeiras participantes. Uma possibilidade que pode explicar os altos índices de utilização de verbos modais e semi-modais nos textos das participantes nos remeteu à noção de pensamento crítico ou avaliação crítica: as participantes revelaram, nas entrevistas, que esse aspecto é problemático para elas, que afirmaram não saber exatamente como expressar esse tipo de posicionamento. É possível que as participantes percebam que um posicionamento crítico seja expresso sob a forma de recomendações ou afirmação de possibilidades. Seriam necessárias outras investigações para esclarecer esse ponto.

A investigação a respeito do fenômeno da agência revelou o recurso frequente a nominalizações, que costumam ser as formas institucionalizadas para se referir a certos tópicos. Outro recurso que verificamos ocorrer frequentemente, tanto nos textos dos autores experientes quanto nos textos das autoras novatas, são as construções na voz passiva. Uma diferença importante que apuramos nas análises é que, enquanto nos textos das publicações a voz passiva é empregada quase sempre para ocultar ou apagar o agente do processo em foco, nos textos das participantes esse agente – quase sempre as profissionais de enfermagem – encontra-se muito mais evidente. Essas evidências colocam em questão se a funcionalidade das construções passivas na redução dos riscos de apontar os destinatários em determinados enunciados são uma estratégia discursiva do conhecimento das autoras novatas. Esse seria um ponto importante a ser trabalhado na sua produção textual.

As análises dos marcadores de posicionamento visaram a permitir uma descrição dos *ethé* discursivos de autores experientes e das autoras novatas, dentro da comunidade acadêmico-profissional de Enfermagem. Os resultados sugerem que os autores experientes buscam ater-se aos padrões de uma escrita que atenda aos requisitos de redução da presença do pesquisador, baseado nos usos dos verbos de relato neutros e no recurso às construções passivas sintéticas e nominalizações. Entretanto, esse *ethos* discursivo também marca sua autoria e sua voz nos textos, pelo que verificamos nas várias estratégias de modalização. Já as escritoras novatas parecem estar construindo seu *ethos* discursivo a partir da imitação das práticas discursivas a que são expostas em sua formação. Esse é um aspecto importante, visto que parte do processo

de aprendizagem passa pela observação consciente dos usos da língua e a imitação é um passo na direção da construção da própria voz.

Ao início deste trabalho, uma das indagações que fizemos se relacionava aos limites da autoexpressão, da projeção da identidade autoral ou discursiva nos textos escritos do domínio acadêmico. Assumimos que a escrita dos gêneros acadêmicos é uma prática social, uma prática que ocorre dentro de limites de formalidade e de requisitos de impessoalidade, de redução da presença do autor no texto. Contudo, assumimos também que, mesmo dentro desses limites há espaço para a autoexpressão, para as marcas de autoria ou, como alguns autores preferem, para a 'voz' do autor. A linha que separa a impessoalidade da autoexpressão, da visibilidade do *ethos* discursivo é uma linha tênue, na qual os autores se equilibram - um equilíbrio delicado.

Quando idealizamos esta investigação, tínhamos em mente que os resultados apurados poderiam apontar caminhos para uma melhor abordagem na capacitação dessas profissionais que têm o inglês como língua adicional no desenvolvimento de suas habilidades de escrita dos gêneros do domínio acadêmico. Esse objetivo tem uma boa carga de idealismo, ao mesmo tempo que ainda se prende a uma perspectiva na qual essas aprendizes são vistas como deficitárias, como carecendo de soluções instrumentais para o seu desenvolvimento linguístico e vimos a perceber que sua formação ocorre em um contexto mais amplo, muito mais complexo. A construção da autoexpressão ou *ethos* discursivo ocorre no inter cruzamento de questões identitárias, culturais e sociais. Percebemos que é possível um desempenho que se aproxime das práticas escritas da comunidade acadêmico-profissional que, contudo, não indica, com absoluta certeza, se essa aproximação decorre da assimilação ou aprendizagem dessas práticas, ou se é uma espécie de imitação dos padrões observados. Isso ficou mais claro, não quando constatamos que em muitos pontos as participantes revelaram padrões próximos das práticas da comunidade, mas exatamente no oposto, quando seus textos revelaram grandes discrepâncias com essas práticas, e não fomos capazes, com base nos dados que tínhamos ao nosso alcance, de conceber explicações para essas divergências.

Neste trabalho, buscamos compreender como as participantes, as profissionais de saúde educadas internacionalmente, se posicionam em seus textos e o quanto esses índices de subjetividade se aproximam ou se afastam das práticas que os textos dos autores experientes da comunidade revelam. O presente trabalho não pretende ser uma descrição definitiva dos modos

de produção de sentidos no campo da Enfermagem ou de como profissionais de saúde educados internacionalmente se posicionam em seus textos. É um trabalho para ser criticado, discutido e contestado, pois é nesses movimentos de reflexão crítica que a ciência pode avançar na compreensão da aprendizagem da linguagem.

Finalizando, resgatamos uma citação do início deste trabalho, na qual Ivanic (1998) afirma que a escrita, como prática identitária, cria oportunidades de autoexpressão, nas quais os autores ora se alinham, ora se opõem e contestam as práticas dominantes. O que esta investigação revelou, de modo geral, é que as autoras novatas parecem ter uma boa noção, mesmo que intuitivamente, das práticas da comunidade acadêmico-profissional de Enfermagem nos gêneros do domínio acadêmico. Seus textos, na comparação com os textos dos autores experientes, revelam mais pontos de contato do que divergências, o que aponta para possibilidades de novas investigações e novas abordagens na sua capacitação em termos da produção textual acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. R. G. Prefácio: Apresentando Spivak. In SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

AMOSSY, R. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In AMOSSY, R. (org.) **Imagens de si no discurso: a construção do ethos.** Trad. Dilson F. da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2016.

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso.** São Paulo: Contexto, 2020.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** 6ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARTHES, R. **Crítica e Verdade.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.

BAUMAN, Z. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAZERMAN, C. Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science. WAC Clearinghouse Landmark **Publications in Writing Studies**, 1988. Disponível em https://wac.colostate.edu/books/bazerman_shaping/ . Acessado em 13/02/2018.

BIBER, D. et al. **Longman Grammar of Written and Spoken English.** Essex: Pearson Education Limited, 1999. ISBN ISBN 0-582-23725-4.

BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1997.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. 2ª ed. ISBN 85-314-0329-4.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1993. 3rd ed.

CALLIES, Marcus. Learner corpus methodology. In GRANGER, S.; GILQUIN, G.; MEUNIER, F. (Ed.). **The Cambridge handbook of learner corpus research.** Cambridge University Press, 2015. pp. 35-55.

CANAGARAJAH, S. Materializing 'Competence': Perspectives From International STEM Scholars. **The Modern Language Journal**, 102, 2, (2018). pp. 1-24.

CASTRO, R. **Carmen - Uma Biografia - A vida de Carmen Miranda, a brasileira mais famosa do século XX.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005. ISBN 978-85-359-0760-5.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa.** 46 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CHARAUDEAU, P. Identidade social e identidade discursiva. In PIETROLUONGO, Márcia Atália. **O trabalho da tradução**. Rio de Janeiro: ContraCapa, 2009. 330 p. ISBN 9788577400577 (broch.). Disponível em http://www.patrick-charaudeau.com/spip.php?page=imprimir_articulo&id_article=243. Acesso em 10/03/2020.

CHUN, Christian W. Critical pedagogy and language learning in the age of social media? **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 281-300, June 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982018000200281&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11/01/2021. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201811978>.

CORACINI, M. J. **Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

COSTA, Lucas Piter Alves. Reflexões sobre o estatuto da linguística aplicada: novos rumos para velhos temas. **Entrepalavras**, v. 3, n. 1, p. 287-301, 2013. Disponível em <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/127>. Acesso em 26/08/2020.

COURA SOBRINHO, Jerônimo.; MACHADO, Ida Lúcia. **Estudos dos marcadores temporais na leitura em língua estrangeira**. 2004. 261 f., enc. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/ALDR-5X5RBK>>. Acesso em 30/12/2020.

DA SILVA, E. A.; CABRAL, S. R. S. Monoglossia e nominalização no discurso de professoras sobre letramento. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 16, n. 31, 2014. Disponível em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1204>. Acesso em 25/11/2020.

DAHLET, P. A. (Re)produzir o inquestionável: nominalização, generalização e naturalização no discurso neoliberal. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 8, p. 206-221, jun.2015. Disponível em <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/613>. Acesso em 25/11/2020.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 2ª ed. Tradução Sandra Regina Netz.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The landscape of qualitative research**. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore: Sage Publications, 2008. 3rd ed.

DETIENNE, M. **A identidade nacional, um enigma**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

DOWNING, A.; LOCKE, P. **A University Course in English Grammar**. 2nd. Ed. London: Routledge, 2002.

DUFF, P. A. **Case study research in applied linguistics**. New York. Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

DUTRA, D. P.; ORFANÓ, B. M.; ALMEIDA, V. C. Result linking adverbials in learner corpora. **Domínios da Linguagem**: Uberlândia, vol. 13, n. 1, jan-mar 2019. ISSN 1980-5799. DOI: 10.14393/DL37-v13n1a2019-17.

EARLY, M.; NORTON, B. Language learner stories and imagined identities. **Narrative Inquiry**, 2012, 22:1. 194-201.

EGGS, E. Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. In AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. Trad. Dilson F. da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: Textual analysis for social research**. London: Routledge - Taylor & Francis e-Library, 2003.

FEAK, C. B.; SWALES, J. M. **Telling a Research Story: writing a literature review**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2009.

FIORIN, J. L. Modalização: da língua ao discurso. **ALFA Revista de Linguística**, v 44, 2000. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4204>. Acesso em 15/01/2021.

FORTKAMP; M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (orgs.) **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Conscientização, Teoria e Prática da Libertação**. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

GIDDENS, A. **The consequences of modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.

GILQUIN, G.; GRANGER, S.; PAQUOT, M. Learner corpora: The missing link in EAP pedagogy. **Journal of English for Academic Purposes**. October 2007. DOI: 10.1016/j.jeap.2007.09.007

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GRANGER, S. The contribution of learner corpora to reference and instructional materials design. In GRANGER, S.; GILQUIN, G.; MEUNIER, F. (eds.) **The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 486-510. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/281715916_The_contribution_of_learner_corpora_to_reference_and_instructional_materials_design. Acesso em 19 Out 2019.

GRAY, B.; BIBER, D. Current conceptions of stance. In K. Hyland et al. (eds.), **Stance and Voice in Written Academic Genres**. London: Palgrave Macmillan, 2012. Disponível em https://link.springer.com/chapter/10.1057%2F9781137030825_2. Acesso em 24/09/2019.

GROSGOUEL, R. **Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. 2008. Disponível em <https://www.eurozine.com/para-descolonizar-os-estudos-de-economia-politica-e-os-estudos-pos-coloniais/>. Acesso em 17/08/2018.

HALL, S. Minimal selves. In: BHABBA, H.; APPIAGNANESI, L. **Identity: the real me**. Londres: Institute for Contemporary Arts, 1987. ICA Document 6.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª edição. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2015. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

HARVEY, Charles; HINTIKKA, Jaakko. Modalization and modalities. In: **Phenomenology and the Formal Sciences**. Springer, Dordrecht, 1991. p. 59-77. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/303590199 Modalization and Modalities/link/5cf53917299b1fb1853f85d/download>. Acesso em 26/11/2020.

HAWKINS, M.; RODNEY, P. A Precarious Journey: Nurses From the Philippines Seeking RN Licensure and Employment in Canada. **The Canadian Journal of Nursing Research Revue canadienne de recherche en sciences infirmieres**. 2015, Vol. 47 No 4, 97–112. Disponível em <https://cjr.archive.mcgill.ca/article/view/2503>. Acesso em 11/09/2019.

HUSSERL, E. **Erfahrung und Urteil: Untersuchungen zur Genealogie der Logik**. Hamburg: Classen Verlag, 1964.

HUSSERL, E. **Experience and Judgement: investigations in a genealogy of logic**. Transl. by James S. Churchill and Karl Ameriks. Evanston: Northwestern University Press, 1973.

HYLAND, K. Disciplinary discourses: writer stance in research articles. In: CANDLIN, C. & H. K. (eds.). **Writing: Texts, processes and practices**. Longman, 1999. p. 99-121. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ken_Hyland/publication/306122707_Disciplinary_discourses_Writer_stance_in_research_articles/links/57d17e2c08ae6399a38b5599.pdf. Acesso em: 22 Mar 2018.

HYLAND, K. Bringing in the reader: Addressee features in academic articles. **Written communication**, v. 18, n. 4, p. 549-574, 2001.

HYLAND, K. Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. **Journal of Pragmatics** 34 2002 1091–1112. Disponível em https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43434654/Authority_and_invisibility_authorial_ide20160306-9840-7xnecc.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1548094415&Signature=FCv5VC9NWXqAaEaigD9CSXgMIHQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAuthority_and_invisibility_authorial_ide.pdf. Acesso em 21/01/2019.

HYLAND, K. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. **Discourse Studies**, 7, n. 173, 2005a. Disponível em:

<<http://www2.caes.hku.hk/kenhyland/files/2010/12/discourse-studies.pdf>>. Acesso em: 22 Mar 2018.

HYLAND, K. Representing readers in writing. **Linguistics and Education** 16 363–377, 2005b. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589806000404>. Acesso em 30/10/2020.

HYLAND, K. JIANG, F. “We must conclude that...”: A diachronic study of academic engagement. **Journal of English for Academic Purposes**, 24, 29-42, 2016. Disponível em www.elsevier.com/locate/jeap. Acesso em 03/02/2018.

IVANIC, R. **Writing and Identity**: the discursual construction of identity in academic writing. Amsterdam/The Netherlands; Philadelphia/USA: John Benjamins Publishing Company, 1998. ISBN ISBN 90 272 1797 1 (Eur) / 1-55619-322-X.

JORDÃO, C. M. (org.) **A linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KANNO, Y.; NORTON, B. Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. **Journal of Language, Identity, and Education**. 2(4), 241-249. 2003.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In Denzin, Norman K. Lincoln, Yvonna S. (Eds.) **The landscape of qualitative research**. California: Sage Publications, 2008. 3rd ed. pp. 403-455.

KRAMSCH, C. Applied Linguistics: a theory of the field. **Applied Linguistics** 2015: 36/4: 454–465. Oxford University Press 2015. DOI:10.1093/applin/amv039.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act?. **TESOL quarterly**, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesq.202>. Acessado em 31/07/2017.

LEA, M. R. Academic Literacies: a pedagogy for course design. **Studies in Higher Education**. Vol. 29, nº 6, December, 2004. Disponível em https://secure.lsit.ucsb.edu/writ/wrconf08/Pdf_Articles/Lea_article.pdf. Acesso em 07/02/2018.

LEA, M. R.; STREET. B. V. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. **Theory into practice**, 45, n. 4, 2006. 368-377. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15430421tip4504_11?needAccess=true>. Acesso em: 4 Fev 2018.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Vol. 23, n. 2, June 1998. 16 p. Disponível em: <<https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>>. Acesso em: 4 Fev 2018.

LEFFA, V. J. (Org.) **Pesquisa em Linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006.

LUKE, A. Two takes on the critical. In NORTON, B.; TOOHEY, K. (eds.) **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

LUM, L.; VU, J.; SHARAWY, K. Exploring Immigrant Nursing Students' Attitudes towards Online English Language Tutoring. **Journal of Technologies in Education**. Volume 11, Issue 3, 2015. Disponível em www.techandsoc.com. Acesso em 22 Abr 2019. ISSN 2381-9243.

LUM L.; DOWEDOFF P.; ENGLANDER K. Internationally educated nurses' reflections on nursing communication in Canada. **International Nursing Review** 2016 Sep, 63(3): 344-51. doi: 10.1111/inr.12300. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/action/showCitFormats?doi=10.1111%2Finr.12300>. Acesso em 22 Abr 2019.

LUM, L.; ALQAZLI, M.; ENGLANDER, K. Academic Literacy Requirements of Health Professions Programs: Challenges for ESL Students. **TESL CANADA JOURNAL/REVUE TESL DU CANADA**. Vol. 35, issue 1, 2018. pp 1-28. Disponível em <http://dx.doi.org/10.18806/tesl.v35i1.1282>. Acesso em Set, 2018.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia e incorporação In AMOSSY, R.(org.) **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. Trad. Dilson F. da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Editora Contexto, 2016. 2ª ed. 3ª reimpressão.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (orgs.) **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto: 2019.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, on line, 10, n. 2, 2010. 363-386. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-63982010000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 Fevereiro 2018.

McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. L. **Critical literacy**: enhancing students' comprehension of text. New York: Scholastic, 2004.

MCNAMARA, T. Applied Linguistics: the challenge of theory. **Applied Linguistics** 2015: 36/4: 466-477. Disponível em <https://academic.oup.com/applij/article/36/4/466/156050>. Acesso em 10/09/2016.

MIGNOLO, W. The geopolitics of knowledge and the colonial difference. **The South Atlantic Quarterly**, v. 101, n. 1, p. 57-96, 2002. Disponível em <https://muse.jhu.edu/article/30745/summary>. Acesso em 13/08/2018.

MIGNOLO, W. Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. **Cultural Studies**, 21:2-3, 449-514, 2007.

DOI: [10.1080/09502380601162647](https://doi.org/10.1080/09502380601162647). Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09502380601162647>. Acesso em 13/08/2018.

MIGNOLO, W. Epistemic Disobedience and the Decolonial Option: A Manifesto. **TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, 1(2), 2011. Disponível em <http://escholarship.org/uc/item/62j3w283>. Acessado em 01/05/2017.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. In ROCHA, C. H.; FRANCO MACIEL, R. (Org) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MORGAN, B. Revitalising the essay in an English for academic purposes course: critical engagement, multiliteracies and the internet. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, Vol. 12, No. 3, May 2009, 309-324. ISSN 1367-0050 print/ISSN 1747-7522 online # 2009 Taylor & Francis. DOI: 10.1080/13670050802153350. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/233467877_Revitalising_the_essay_in_an_English_for_academic_purposes_course_Critical_engagement_multiliteracies_and_the_internet?enrichId=rgreq-7f7f4ec726f4b03f79d2f137e8ef8a6a-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzIzZmZlMzQ2NzgzNzUzUzUzNjkyMTdAMTQzODM2NTA3NjE0Mw%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf. Acesso em 09/02/2019.

MOTTA-ROTH, D. Escrevendo no contexto: contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica. **Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress**, São Paulo, 2007. 828-860. Disponível em: http://www4.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/40acd_mottaroth_828a860.pdf. Acesso em: 20 Fevereiro 2018.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. ISBN 978-85-7934-025-3.

NASCIMENTO, E. P. A modalização discursiva como índice de argumentatividade nos gêneros acadêmicos. **FORUM Linguístico** v. 15 n. 4, 2018. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2018v15n4p3357>. Acesso em 26/11/2020.

NASCIMENTO, E. P.; SILVA, J. M. O fenômeno da modalização: estratégia semântico-argumentativa e pragmática. In: NASCIMENTO, E. P. (Org.). **A argumentação na redação comercial e oficial: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. p. 63 – 100.

NEVES, J. S. B. Estudo da nominalização no discurso jornalístico. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2008, pp. 145-160. Disponível em <https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/janete-neves.pdf>. Acesso em 25/11/2020.

NEVES, M. H. M. **Gramática Funcional: interação, discurso e texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

NORTON, B. Identity, Literacy, and English-Language Teaching. **TESL Canada Journal**, [S.l.], p. 1, nov. 2010. ISSN 1925-8917. Disponível em <<http://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/1057>>. Acesso em 07 Nov 2017.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Extending the Conversation**. 2nd ed. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2013.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. **Language Teaching**, 44, pp 412-446. 2011. Available on http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444811000309. Acessado em 16/04/2017.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press. 1992.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2001.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and Transcultural Flows**. London: Routledge, 2007.

PENNYCOOK, A. The Myth of English as an International Language. In MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (eds.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. UK: Multilingual Matters, 2007a. pp. 90-115.

PLESU, A. The anti-European tradition of Europe. **Eurozine**, Feb. 2018. Disponível em <https://www.eurozine.com/anti-european-tradition-europe/>. Acesso em 29/08/2018.

POSSENTI, S. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

QUIRK, R. et al. **A comprehensive grammar of contemporary English**. London: Longman. 1985.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical. In SIGNORINI, I. **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. 384 p (Letramento, Educação e Sociedade). ISBN 8585725419 (broch.). Tradução de Almiro Pisetta. pp 21-45.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Linguística aplicada: uma subdisciplina em plena ebulição no Brasil. In JORDÃO, C. M. (org.) **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

RAMANATHAN, V.; ATKINSON, D. Individualism, Academic Writing, and ESL Writers. **Journal of Second Language Writing**, 8 (1), 45-75, 1999.

REVUZ, C. A Língua Estrangeira entre o Desejo de um Outro Lugar e o Risco do Exílio. In SIGNORINI, I. **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. ISBN 8585725419. pp. 213-230. Tradução de Silvana Serrani-Infante.

RICOEUR, P. **Da interpretação**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1977.

RODRIGUES, F. L. F. A construção da crítica em resenhas produzidas por alunos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, 13, n. 2, maio/ago 2013. 273-297. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/1120> . Acesso em: 26 Set 2018.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

ROMUALDO, J. A. Ethos e discurso científico. In MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (orgs.) **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto: 2019.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007. Disponível em <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/199>. Acesso em 03/05/2017.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix, 2004. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 26ª edição.

SELONI, L. Identity, Voice, and the Second Language Writer. In: LIONTAS, J. I. **The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching**. Hoboken, USA: John Wiley & Sons, Inc., v. IV, 2018. p. 2377-2383. ISBN 9781118784228.

Silva, J. M. da. Modo, modalidade, modalização: autonomia semântico-discursiva em expressões verbais. **PROLÍNGUA**, 7(2), 2013. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/16187>. Acesso em 16/01/2021.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, T. T. (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. pp 73-102.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STAUNÆS, D. Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification. **Nora: Nordic Journal of Women's Studies**, 11:2, 101-110, 2003. DOI: 10.1080/08038740310002950. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08038740310002950>. Acesso em 28 Mar 2019.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, 5, n. 2, 2003. 77-91.

STREET, B. V. "Hidden" features of Academic Paper Writing. **Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)**, Vol. 24, n. 1, Spring 2009. Disponível em: <<http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1203&context=wpel>>. Acesso em: 28 Nov 2017.

STREET, B. V. Dimensões "Escondidas" na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, V. 28, n. 2, jul/dez 2010. 541-567. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541/18448>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **Academic Writing for Graduate Students: essential skills and tasks**. 2nd ed. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004.

WIDDOWSON, H. G. Coming to terms with reality: Applied Linguistics in perspective. In GRADDOL, D. (ed.) Applied Linguistics for the 21st century. **AILA Review** 14, 2001. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/14515194.pdf#page=8>. Acesso em 05/09/2020.

WINGATE, U. TRIBBLE, C. The best of both worlds? Towards an English for Academic Purposes/Academic Literacies writing pedagogy. **Studies in Higher Education** vol. 37, nº 4, June 2012, 481-495. Disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2010.525630>. Acesso em 03/02/2018.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

YIN, R. **Applications of case study research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing, 1993.

YIN, R. **Case study research: design and methods**. 2. ed. rev. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing, 1994.

ZACHARIAS, N. T. **Qualitative Research Methods for Second Language Education: A Coursebook**. UK: Cambridge Scholars Publishing, 2012.

REFERÊNCIAS DAS PUBLICAÇÕES ANALISADAS

- ABADIGA, M.; NEMERA, G.; HAILU, E.; MOSISA, G. Relationship between nurses' perception of ethical climates and job satisfaction in Jimma University Specialized Hospital, Oromia region, southwest Ethiopia. *BMC Nursing* (2019) 18:39 <https://doi.org/10.1186/s12912-019-0365-8>. Disponível em <https://bmcnurs.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12912-019-0365-8>. Acesso em 06/set/2019.
- BAUMANN, A.; IDRIS-WHEELER D.; BLYTHE, J.; RIZK, P. Developing a Web Site: A Strategy for Employment Integration of Internationally Educated Nurses. *The Canadian Journal of Nursing Research Revue canadienne de recherche en sciences infirmieres. CJNR* 2015 Dec; 47(4):7-20. English, French. doi: 10.1177/084456211504700401. PMID: 29509475. Disponível em <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29509475/>. Acesso em 11/set/2019.
- BEAL, J. A.; RILEY, J. M. Best organizational practices that foster scholarly nursing practice in Magnet® hospitals. *Journal of Professional Nursing* Volume 35, Issue 3, Pages 187-194 May-June 2019. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S875572231930002X>. Acesso em 11/set/2019.
- BLACK, A. T.; BALNEAVES, L. G.; GAROSSINO, C.; PUYAT, J. H.; QIAN, H. Promoting Evidence-Based Practice Through a Research Training Program for Point-of-Care Clinicians. *JONA The Journal of Nursing Administration: Volume 45 - Issue 1 - p 14-20, January 2015*. Disponível em https://journals.lww.com/jonajournal/Fulltext/2015/01000/Promoting_Evidence_Based_Practice_Through_a.5.aspx. Acesso em 11/set/2019.
- BROWNE, G.; BIRCH, S.; THABANE, L. Better Care and Better Value for Canadians: A Review of RCT Studies of Nurse Interventions. *The Canadian Journal of Nursing Research Revue canadienne de recherche en sciences infirmieres. CJNR* 2015, Vol. 47 No 4, 41-60. Disponível em <https://cjr.archive.mcgill.ca/article/view/2500>. Acesso em 11/set/2019.
- BORGLIN, G.; RÄTHEL, K.; PAULSSON, H.; FORSS, K. S. Registered nurses experiences of managing depressive symptoms at care centres for older people: a qualitative descriptive study. *BMC Nursing* (2019) 18:43 <https://doi.org/10.1186/s12912-019-0368-5>. Disponível em <https://bmcnurs.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12912-019-0368-5>. Acesso em 06/set/2019.
- CHENOT, T. M.; CHRISTOPHER, R. A statewide initiative integrating Quality and Safety Education for Nurses (QSEN) through academic-clinical partnerships to improve health outcomes. *Journal of Professional Nursing*, Volume 35, Issue 4, Pages 282-292, 2019. ISSN 8755-7223 <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2019.01.005>. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S8755722319300031>. Acesso em 11/set/2019.

CLARK, N.; SALEH, N. Applying Critical Race Feminism and Intersectionality to Narrative Inquiry: A Point of Resistance for Muslim Nurses Donning a Hijab. *Advances in Nursing Science (ANS)* Vol. 42, No. 2, pp. 156–171 APRIL–JUNE 2019. Disponível em https://journals.lww.com/advancesinnursingscience/Fulltext/2019/04000/Applying_Critical_Race_Feminism_and.6.aspx . Acesso em 11/set/2019.

DAUVRIN, M; LORANT, V. Leadership and cultural competence of healthcare professionals: a social network analysis. *Nursing Research*. 2015 May-Jun; 64 (3) :200-10. doi: 10.1097/NNR.0000000000000092. PMID: 25871625; PMCID: PMC4418777. Disponível em <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25871625/>. Acesso em 11/set/2019.

EGILSDOTTIR, H. O.; BYERMOEN, K. R.; MOEN, A.; EIDE, H. Revitalizing physical assessment in undergraduate nursing education - what skills are important to learn, and how are these skills applied during clinical rotation? - A cohort study. *BMC Nursing* (2019) 18:41 <https://doi.org/10.1186/s12912-019-0364-9>. Disponível em <https://bmcnurs.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12912-019-0364-9>. Acesso em 06/set/2019.

FALLEK, R.; TATTELMAN, E.; BROWNE, T.; KAPLAN, R.; SELWYN, P. A. Helping Health Care Providers and Staff Process Grief Through a Hospital-Based Program. *American Journal of Nursing (AJN)* Vol. 119, No. 7 July 2019. Disponível em https://journals.lww.com/ajnonline/Fulltext/2019/07000/CE__Original_Research__Helping_Health_Care.25.aspx . Acesso em 11/set/2019.

FINNEGAN, A.; FINNEGAN, S.; MCKENNA, H.; MCGHEE, S.; RICKETTS, L.; MCCOURT, K.; WARREN, J.; THOMAS, M. Characteristics and values of a British military nurse. *International implications of War Zone qualitative research. Nurse Education Today*, Volume 36, 2016, Pages 86-95, ISSN 0260-6917, <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.07.030>. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691715003007>. Acesso em 11/set/2019.

FONTENOT, N. M.; WHITE, K. A. Using evidence-based debriefing to combat moral distress in critical care nurses: A pilot project. *Journal of Nursing Education and Practice* Vol 9, No 12 2019. Disponível em <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/jnep/article/view/14226>. Acesso em 11/set/2019.

FOULADBAKHSI, J. Complementary and Alternative Modalities to Relieve Osteoarthritis Symptoms: A review of the evidence on several therapies often used for osteoarthritis management. *American Journal of Nursing (AJN)* Vol. 112, No. 3 March 2012. Disponível em https://journals.lww.com/ajnonline/Fulltext/2012/03001/Complementary_and_Alternative_Modalities_to.8.aspx. Acesso em 11/set/2019.

HASSMILLER, S.; BILAZARIAN, A. The Business, Ethics, and Quality Cases for Consumer Engagement in Nursing. *JONA The Journal of Nursing Administration* vol. 48 Issue 4 p 184-190, 2018. Disponível em

https://journals.lww.com/jonajournal/Fulltext/2018/04000/The_Business,_Ethics,_and_Quality_Cases_for.5.aspx. Acesso em 11/set/2019.

HAWKINS, M.; RODNEY, P. A Precarious Journey: Nurses From the Philippines Seeking RN Licensure and Employment in Canada. *The Canadian Journal of Nursing Research Revue canadienne de recherche en sciences infirmieres*. 2015, Vol. 47 No 4, 97–112. Disponível em <https://cjr.archive.mcgill.ca/article/view/2503>. Acesso em 11/set/2019.

HAWTHORNE-SPEARS, N.; SHEPHERD, M. Bedside clinicians retain nurses through turnover analysis and best practices. *Journal of Nursing Education and Practice* Vol 9, No 12 2019. Disponível em <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/jnep/article/view/14990/10020>. Acesso em 11/set/2019.

KIM, S. J.; KIM, S.; KANG, K. A.; OH, J.; LEE, M. N. Development of a simulation evaluation tool for assessing nursing students' clinical judgment in caring for children with dehydration. *Nurse Education Today*, Volume 37, 2016, Pages 45-52, ISSN 0260-6917, <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.11.011>. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691715004682>. Acesso em 11/set/2019.

MCNEIL, N.; BARTRAM, T.; CREGAN, C.; ELLIS, J.; COOKE, F. L. Caring for aged people: The influence of personal resilience and workplace climate on 'doing good' and 'feeling good'. *Journal of Advanced Nursing* 75: 1450-1461. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jan.13935>. Acesso em 20/set/2019.

MORSE, J. Theoretical Coalescence: A Method to Develop Qualitative Theory. *Nursing Research*, Publish Ahead of Print, 177-187, 2019. Disponível em <https://www.deepdyve.com/lp/wolters-kluwer-health/theoretical-coalescence-a-method-to-develop-qualitative-theory-F33f26PorR>. Acessos em 11/set/2019.

MURPHY, L.; HELMICK, C. G. The Impact of Osteoarthritis in the United States: A Population-Health Perspective. *American Journal of Nursing (AJN)* Vol. 112, No. 3 March 2012. Disponível em <https://journals.lww.com/ajnonline/pages/results.aspx?txtKeywords=The+Impact+of+Osteoarthritis+in+the+United+States>. Acesso em 11/set/2019.

O'HARA, M. A.; BURKE, D.; DITOMASSI, M.; PALAN LOPEZ, R. Assessment of Millennial Nurses' Job Satisfaction and Professional Practice Environment. *JONA: The Journal of Nursing Administration: Volume 49 - Issue 9 - p 411-417, September 2019*. Disponível em https://journals.lww.com/jonajournal/Abstract/2019/09000/Assessment_of_Millennial_Nurses__Job_Satisfaction.5.aspx. Acesso em 11/set/2019.

PESUT, B.; THORNE, S.; GREIG, M.; FULTON, A.; JANKE, R.; VIS-DUNBAR, M. Ethical, Policy, and Practice Implications of Nurses' Experiences With Assisted Death: A Synthesis. *Advances in Nursing Science (ANS)* Vol. 42, No. 3, pp. 216–230 July September 2019. Disponível em

https://journals.lww.com/advancesinnursingscience/Fulltext/2019/07000/Ethical_Policy_and_Practice_Implications_of.7.aspx . Acesso em 11/set/2019.

RIEGEL, B.; JAARSMA, T.; LEE, C. S.; STRÖMBERG, A. Integrating Symptoms Into the Middle-Range Theory of Self-Care of Chronic Illness. *Advances in Nursing Science (ANS)* Vol. 42, No. 3, pp. 206-215 July –September 2019. Disponível em https://journals.lww.com/advancesinnursingscience/Fulltext/2019/07000/Integrating_Symptoms_Into_the_Middle_Range_Theory.6.aspx. Acesso em 11/set/2019.

SCHROEDER, K.; JIA, H.; SMALDONE, A. Which Propensity Score Method Best Reduces Confounder Imbalance? An Example From a Retrospective Evaluation of a Childhood Obesity Intervention. *Nursing Research*, 65, 465–474, 2016. Disponível em <https://www.semanticscholar.org/paper/Which-Propensity-Score-Method-Best-Reduces-An-From-Schroeder-Jia/4799fd1a75dbeac949828b5156400e99a3093868>. Acesso em 11/set/2019.

SHIPMAN, S.; STANTON, M.; HANKINS, J.; ODOM-BARTEL, R. Incorporation of the Clinical Nurse Leader in Public Health Practice. *Journal of Professional Nursing* Volume 29, Issue 1, Pages 4-10, January–February 2013. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S8755722312000609>. Acesso em 11/set/2019.

STRAUGHAIER, C.; CLARKE, A.; MACHIN, A. A constructivist grounded theory study to explore compassion through the perceptions of individuals who have experienced nursing care. *Journal of Advanced Nursing*. 75:1527–1538 2019. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jan.13987>. Acesso em 20/set/2019.

TWINE, N.; CESARIO, S. Experience of nurse practitioners transitioning into independent practice: A qualitative study. *Journal of Nursing Education and Practice* Vol 9, No 12 2019. Disponível em <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/jnep/article/view/14295/10034>. Acesso em 11/set/2019.

WEALE, V. P.; WELLS, Y.; OAKMAN, J. The relationship between workplace characteristics and work ability in residential aged care: What is the role of work–life interaction?. *Journal of Advanced Nursing*. 75:1427–1438 2019. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jan.13914>. Acesso em 20/set/2019.

WHITEHEAD, B.; OWEN, P.; HENSHAW, L.; BEDDINGHAM, E.; SIMMONS, M. Supporting newly qualified nurse transition: A case study in a UK hospital. *Nurse Education Today*, Volume 36, 2016, Pages 58-63, ISSN 0260-6917, <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.07.008>. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691715002786>. Acesso em 11/set/2019.

APÊNDICES E ANEXOS

Writing & Identity Research

Questionnaire

All participants will remain anonymous. Survey data will be treated in a confidential manner. Transcriptions and reports will contain no identifying information.

* Required

1. Email address *

Background Information

2. In what year were you born? *

3. What is your gender? *

Mark only one oval.

Female Male

4. What is your marital status?

Mark only one oval.

single married divorced

separated widowed common-law

<https://docs.google.com/forms/d/18b2fG2F8gK59S8mMzQctenzRLKwTEICg3fZ4sI93QV8/edit>

5. How many dependents (children, parents, spouse, other relatives) live in your home? *

6. In what country were you born? *

7. In what year did you move to Canada? *

8. Why did you move to Canada? (check all that apply) *

Check all that apply.

I was accepted by Canada rather than another country I was sponsored by my Canadian spouse or fiancé

I accompanied family or close friends

I wanted to reunite with family or close friends (e.g., join spouse) I wanted a better quality of education

I wanted a better paying job

I was looking for business or career opportunities

I wanted better support systems like the kind in Canada (e.g., health care, social programs)

I wanted political and/or religious freedom

I want to live in a country at peace with no war Other:

9. Friends are those who are in contact with you frequently in Canada (i.e., Friends might be neighbors, colleagues, members of communities, church, interest groups, etc., not your family members). How many of these friends share with you the following similarities?

Check all that apply.

all of them most of them about half of them few of them none of them

Same country of origin

Same ethnicity

Same first language

Employment

10. Before you came to Canada, had you ever worked? *

Mark only one oval.

YesNo

11. Are you currently employed? *

Mark only one oval.

YesNo

12. Are you working in the healthcare sector? *

Mark only one oval.

YesNo

13. When you are working as a registered nurse in Canada, what will be the major challenges for you? Check all that apply to you *

Check all that apply.

	Very challenging	Somewhat challenging	Not challenging
Following local treatment procedures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Using evidence and critical enquiry to improve nursing practice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Collaborating with other professionals	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Communicating with people of other cultures/ ethnicity	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Communicating in English orally	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Written communication in English (patient history, reports, etc...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Building social relationships with staff at work	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fitting into Canadian society (norms and values)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Other	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Academic Profile

14. Are you an Internationally Educated Nurse? *

Mark only one oval.

Yes No

15. If your answer to the previous question was a YES, in what country did you get your education in Nursing?

16. If your answer to the previous question was NO, what is the highest level of schooling you completed before immigrating to Canada? *

Mark only one oval.

High School diploma University certificate or diploma below bachelor's degree Bachelor's degree

University certificate above the bachelor's

First professional degree (medical, veterinary medicine, dental, optometry, law, divinity)

Master's degree PhD

Other: _____

17. How often do you have to produce the following types of written assignments?

*

Check all that apply.

Never		Seldom	Sometimes	Often	Always
	Discussion/position papers Critical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	reviews	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Outlines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Field notes				
	Presentations (and corresponding handouts)				
	Self-evaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Journals	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. What do you find most challenging about writing? Check all that apply to you *

Check all that apply.

- Coping with the academic writing language requirements
- Devising a suitable introduction paragraph/section
- Devising a suitable conclusion paragraph/section
- Understanding the essay question/essay guidelines
- Knowing what the tutor/professor expects from the assignment
- Summarizing and paraphrasing main ideas
- How to express my own 'voice' as I write
- Finding the correct linguistic register to convey in my writing
- Using appropriate linguistic markers to signal transition/progress/opposition of ideas
- Other: _____

This content is neither created nor endorsed by Google.

Journal	Informações gerais
<i>AJN online</i>	<p>The American Journal of Nursing is the oldest and most honored broad-based nursing journal in the world. Peer reviewed and evidence-based, it is considered the profession’s premier journal. AJN adheres to journalistic standards that require transparency of real and potential conflicts of interests that authors, editors and reviewers may have. It follows publishing standards set by the International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE; www.icmje.org), the World Association of Medical Editors (WAME; www.wame.org), and the Committee on Publication Ethics (COPE; http://publicationethics.org/). AJN welcomes submissions of evidence-based clinical application papers and descriptions of best clinical practices, original research and QI reports, case studies, narratives, commentaries, and other manuscripts on a variety of clinical and professional topics.</p> <p>https://journals.lww.com/ajnonline/pages/default.aspx</p>
<i>ANS</i>	<p>Consistently ranked as one of the most read and most assigned journals by faculties of graduate programs in nursing, <i>Advances in Nursing Science (ANS)</i> is intellectually challenging, innovative and progressive, and features articles from a wide range of scholarly traditions. The journal particularly encourages works that speak to the need for global sustainability and that take an intersectional approach, recognizing class, color, sexual and gender identity, and other dimensions of human experience related to health. Articles in <i>ANS</i> are peer-reviewed and chosen for their pioneering perspectives and for their significance in contributing the evolution of the discipline of nursing.</p> <p>https://journals.lww.com/advancesinnursingscience/pages/default.aspx</p>
<i>BMC Nursing</i>	<p><i>BMC Nursing</i> is an open access, peer-reviewed journal that considers articles on all aspects of nursing research, training, education and practice.</p> <p>https://bmcnurs.biomedcentral.com/</p>
<i>CJNR Canadian Journal of Nursing Research (Archive)</i>	<p>Canadian Journal of Nursing Research (CJNR), Canada’s leading journal in nursing research and scholarship published original research and scholarly manuscripts that are of special interest to nursing clinicians, educators, leaders, policy makers, and researchers, as well as other health care providers. CJNR is intended to serve both Canada and the international nursing community as a forum for the dissemination and communication of nursing knowledge and research. We therefore welcome submissions of research and other scholarly work from Canadian as well as international authors.</p> <p>https://journals.sagepub.com/home/cjn</p>
<i>JAN Journal of Advanced Nursing</i>	<p>The Journal of Advanced Nursing (JAN) is a world-leading international peer reviewed journal. JAN targets readers who are committed to advancing practice and professional development on the basis of new knowledge and evidence. The Journal of Advanced Nursing (JAN) contributes to the advancement of evidence-based nursing, midwifery and healthcare by disseminating high quality research and scholarship of contemporary relevance and with potential to advance knowledge for practice, education, management or policy.</p> <p>https://onlinelibrary.wiley.com/journal/13652648</p>
<i>JNEP</i>	<p>Journal of Nursing Education and Practice (PRINT ISSN 1925-4040, ONLINE ISSN 1925-4059) is an international open access peer-reviewed scientific journal providing a forum for original research, case reports, reviews and experience exchange related to the fields of Nursing on clinical nursing, nursing administration, nursing practice, nursing education, and so on.</p> <p>http://www.sciedu.ca/journal/index.php/jnep/index</p>
<i>JONA The Journal of Nursing Administration</i>	<p>JONA™ is the authoritative source of information on developments and advances in patient care leadership. Content is geared to nurse executives, directors of nursing, and nurse managers in hospital, community health, and ambulatory care environments. Practical, innovative, and solution-oriented articles provide the tools and data needed to excel in executive practice in changing healthcare systems: leadership development; human, material, and financial resource management and relationships; systems, business, and financial strategies. All articles are peer-reviewed, selected and developed with the guidance of a distinguished group of editorial advisors.</p> <p>https://journals.lww.com/jonajournal/pages/default.aspx</p>
<i>JPN Journal of Professional Nursing</i>	<p>The Journal will accept articles that focus on baccalaureate and higher degree nursing education, educational research, policy related to education, and education and practice partnerships. Reports</p>

of original work, research, reviews, insightful descriptions, and policy papers focusing on baccalaureate and graduate nursing education will be published.

<https://www.journals.elsevier.com/journal-of-professional-nursing/>

NET Nurse Education Today

Nurse Education Today is the leading international journal providing a forum for the publication of high quality original research, review and debate in the discussion of nursing, midwifery and interprofessional health care education, publishing papers which contribute to the advancement of educational theory and pedagogy that support the evidence-based practice for educationalists worldwide. The journal stimulates and values critical scholarly debate on issues that have strategic relevance for leaders of health care education.

NR Nursing Research

Nursing Research is a peer-reviewed journal celebrating over 60 years as the most sought-after nursing resource; it offers more depth, more detail, and more of what today's nurses demand. Nursing Research covers key issues, including health promotion, human responses to illness, acute care nursing research, symptom management, cost-effectiveness, vulnerable populations, health services, and community-based nursing studies. Each issue highlights the latest research techniques, quantitative and qualitative studies, and new state-of-the-art methodological strategies, including information not yet found in textbooks. Expert commentaries and briefs are also included. In addition to 6 issues per year, Nursing Research from time to time publishes supplemental content not found anywhere else.

<https://journals.lww.com/nursingresearchonline/pages/default.aspx>

4 Nurse 1

[00:00:01] OK so uh this is the research study.

[00:00:06] I'm here interviewing [Name]
.....[name]

I [00:00:10] Okay. I see. Thank you for coming. Today's May the 10th 2019. So [name]. The first questions are of a more general nature. OK. I would like you to describe your experience learning English. So, when you just start learning how do you deal with this English as a second language, if you like it... So, tell me about it.

N1 [00:00:40] I probably started learning when I was a little kid. So, my mom used to bring us books from the library and she she understand the needs for English and the need to learn English. So, she brought us English books and she wants us to read those books like hmmm kid friendly books. It started with kid friendly books and then she brought like books with that teaches us about grammar and pronunciation and also spelling. So, we had those books and she... I remember my mom... That she would really advised us to read books written in English compared to books written in our native language...

I - together right.N1
- together...

N1 [00:01:29] Or a different one. Yeah yeah. Because I'm from the south.I
(Oh right.)

N1 And then also around me growing up around a billion people around me they also have a great emphasis off of the need to learn English to be competitive.

[00:01:52] They were not thinking globally but in terms of school they know that. Yes OK. When we asa kid the textbook that we will be using in primary school and in secondary school will be written in English. Oh yeah. So it will help us if we know the language at a very young age.

I - Oh. [00:02:14]

Yes.

I - // So that's interesting. //

N1 - Yes. So learning English was... was fun because it's not just me who learn it at one point. But part of the learning process when it was my cousins my siblings and friends.

// Yes the group is more...(fun) //

N1 Yeah. Yeah. So we would we would play and we would speak English just for fun although it doesn't follow... the right... You know the right...uhm Use of the language you see ... the right pattern there is how there is the right way to speak English.

N1 [00:02:58] So although way back then we didn't follow it which is we just learned from how they talk on TV. Yeah.

[00:03:08] And how our teachers taught us and h ow the books taught us. Yeah. And then so that helped me prepare.

[00:03:15] Hmm.

N1 And then also...

[00:03:19] Like at school we were really really we were encouraged to have verbal presentations in English.

[00:03:28] Yeah. Whether Yeah whether these are English course or we also research and we have to defend our science project in English and stuff.

[00:03:39] So yes.

[00:03:40] And then we when we moved here I I wasn't really I have friends who are native speakers as well. And also the job like the first job that I had I was exposed to native speakers and involves hospitality and customer service. So it helped me develop the language.

I - [00:04:06] Was it different from what you expected?

[00:04:09] Absolutely. Very different from ... because. I was exposed to native speakers who are teenagers. And even young adults.

[00:04:24] So I noticed here in Canada like people of different or certain groups speak differently. And they have a lingo or they have their own way of expressing themselves.

[00:04:38] Yeah.

I - [00:04:39] And so it's not just a matter of being native or non-native. Yeah. So it's it belongs to other kinds of category yes as teenagers or people educated and uneducated. Yeah. Interesting.

[00:04:53] Yeah. So for young teenagers I've heard them use words slang like those 'chill' it's lit. And I for me that has a different meaning.

[00:05:10] Those words if lit o literally on fire.

[00:05:13] But now it's just there doing ... the way of expressing things. Yeah yeah. Sometimes it doesn't really. Sometimes that lingo doesn't really apply to the scenario or to describe what is happening but they just when I use that word. Yeah. So sometimes it confuses me because they could use the word that's a lid. It was supposed to be like something that is fun or cool but they could use it as well on negative things that are happening so that before it confuses me. And then when it comes to what I talk to people who are young adults or people who are professional like young professionals. Like I notice that I need to... I need to grow up.

[00:06:04] Yeah like 15 percent of my language like I need to use like sophisticated words.

[00:06:11] And yeah and pronounce things differently and use grammatically correct words and they speak with a different... They have this accent as well so they sound so professional and stuff like that. And oh oh I would say adults like older adults. Yeah they spoke differently as well. In terms that they're very formal. And yeah I can hear some British connection. Yeah. When they speak the language. Yeah. To answer your question if I like it or not I say at the very beginning it was interesting to learn. But it's also frustrating especially before. I especially Yeah when I first moved here in Canada. It was frustrating that most often I could not express myself and I would rather not express myself. Because I was afraid that I'm going to say the wrong thing or as [you get] say it differently.

I - I know I totally understand...

N1 - ...and they would not understand me especially the young teenagers. Yeah that category for the young adults they're more. They're more open and they're more respectful and polite in terms of be accepting that we speak and say things. Yes for the older adults they are. ..They want you to be very specific. Oh yes. And it would take them. ..Yeah. I could not like they really want you to say it right. Or else they will really be having a hard time. Most of them they won't get what you are saying.

Q [00:08:11] No it's okay. So many variables. Is so. And overall your experience **living in Canada**. I understand that you moved here with your family. Yeah. So tell me about it. Apart from the language thing...

[00:08:29] Overall experience. It was like because we've seen movies before about people who moved here and their struggles. And we've also heard that two people who are leaving from or like working from other places who went back home. We've heard from their experience that it was a bit hard and it was really a struggle. So I have a I probably have heard of it but to live. But to live in it and to realize that you have no choice here in Canada now. So you have to work and ... do all the necessary things to survive. Is a bit devastating at the very beginning. Depressing but eventually I think you will be you will accept it and you will be fine with it although the thought of wishing that you wish that things didn't change that you wish like you're still back home enjoying the good stuff with your friends and families.

//No harsh winters...//

N1 -- Yes. Like it will always stay with you but then I think we are thriving and we also see that.

[00:10:08] The ... also kind of look forward although we're thriving on a daily basis but we know that eventually we will be okay especially now that I'm back to school most of my siblings are back to school.

[00:10:23] My mom has a better job compared before.

//Okay.//

Yeah. So we know that things will be OK things will be better. And we are investing for our future our future kids.

[00:10:39] If we have new families or new family members distant relatives that are coming to move here in Canada you would be able to assist them so they won't be it won't be that hard or don't experience the hardship that we do. We have experience. Yes.

Q- When did you arrive?

N1 - 2013, of May.

Q - [00:11:01] So six years already.... //Yeah.// It's not a long time if you think of the whole process because there are so many things to adapt to. Different things like walking around or moving around town coping with the weather. So there are so many things and then finding your place to work. Like you. Yeah. Going back to school and everything. So six years is not a long time. It seems a long time but it's not.

N1 [00:11:34] Yeah. Yeah. Well even right now I am still unfamiliar with Toronto. Yes. //It's huge.// Yes it's huge. And again it's very diverse. So one community is totally different from the other community. Yeah. So downtown I would still get lost. I don't know. I think I'm still a tourist. And I think I will forever be as tourist.

//a tourist, yes//

I [00:12:04] It's good to be a tourist here. There are so many things to see. Yes.

N1 [00:12:09] And then I think it would only be familiar to the places that I always go to. Yeah.

I [00:12:16] No no. Eventually you will be a fully grown Torontonionian. Okay. And what does it mean to you. Because you talked about the hardship but you came here with a purpose here with your family and everything. Yeah. So what is the meaning of this huge, massive change of moving to Canada.

//What is the purpose or// meaning.

[00:12:44] Yeah.

[00:12:47] The meaning of moving here. Well what my mom has been here my mom moved here. To look for a job when you were back when we're still in fifth grade she left and I was in fifth grade and

ever since I know that I wouldn't do that there will come a time that I will really leave the Philippines and I would move here.

[00:13:14] And I know that. So, the meaning of all the hardship would be to start a life in Canada and be be stable, stable in a sense that you have a good place to live a good job like Good job.

[00:13:36] Yeah.

I - //And also to be together as a family.//

N1 - //Yeah. Yeah. Yeah.//

I - Because you said you... Well I understand that your mom came first. //Yes. Yeah.// All right it must have been hard.

N1 [00:13:47] Yes. To be together as a family is... is different. I mean like I don't know. I don't know about other people but... Because once you moved in Canada I see it in their in their family that everybody started having a different path. Yes. So. And.

[00:14:12] Events. Yeah. Different path. Like for me. I want to be a nurse and I want to go up north. And then my other sister probably want to... Buy a house. But she doesn't want to be in Toronto I know because it's too fast paced and //too expensive...// too expensive. So she also went to move to somewhere, probably outside Ontario or maybe in the rural area of Ontario. So I think being together with the family like living together is probably it's probably not one of the things that we are. We are trying. Yeah.

I - [00:14:56] So overall it's a fresh start. //Yes.// When you say north, what do you mean?

N1 [00:15:02] Well up north. Like, because I was interested with Aboriginal. Indigenous communities. Yes. So, I've read them in books and I've seen their struggles so I want to see what's up there.

[00:15:19] And maybe because Canada has been good to me so I also want to give back and probably work there for a year as a nurse. Yeah. So, I want to do that in like those isolated communities...

I - [00:15:33] Wonderful!. Congratulations! //Thank you.// Yeah sounds wonderful because most people want to stay here...in Toronto... And this is... I wouldn't. If I were in your shoes, I would do exactly the same. //Yes.// Very good. Congratulations. So now talking about your course here, your bridging program at York. //Yes.// So, how do you understand, if there is, a connection between your previous education and your education here at York, as a nurse?

N1 [00:16:09] The previous connection... I cannot see any connection... with my education here at York and back home in terms that ahmmm... because of the bridging program we kind of miss out on the general courses. So yeah we didn't we did not do that in ...at York.

[00:16:41] With this curriculum anymore. What we did was the general courses that say the major courses for maternal and child... about like the major organs, the reproductive system or the GI...

[00:16:57] I like that the [indistinct] or anything the stomach and stuff like that. And we focus says based on the... the diseases. That... Are...

[00:17:13] Commonly occurring in the Canadian hospitals and people that are... Yeah. What are the people's...

[00:17:21] What are the Canadians common illnesses so we focus us on that which is a bit different from back home, because we also focus on different things. No. Or back home we focus focuses on everything. I guess because. Our standard is in terms of board standards they kind of follow the NCLEX and the NCLEX is American based. //OK.// Yes. And also the NCLEX... they want to test you on illnesses that is common to Americans. Yeah.

//So they're not talking for example about malaria.//

N1 - No no no. They talk about West Nile. Yeah. Mosquitoes. They barely talk about dengue fever, which is most common in the Philippines //in Brazil.// Yeah in Brazil. Yeah. And yeah. So in here. So there was. So that was one of the things //that are different...? // that are different. And it's also very [passe feet pace] fast paced. In terms that... we follow a weekly schedule like for this week you need to cover and like five illnesses.

[00:18:40] We need to look at their medications. Look at.

[00:18:45] The path of fish allergy.

[00:18:49] How how. Why did this happen. And stuff like that.

[00:18:53] So it's that we need to look at that five but in the next following to two weeks after that all we have a midterm exam worth of 50 percent. And if you fail that you only have like another 50 percent. //To recover// ...to recover. Yes. //Sounds highly...// Yeah. //...Demanding// Yes. So, the grading system was different. Yes. Because we could get a lot of quizzes back home... like it would be quizzes every day.

[00:19:25] And you would also go to school like every day. Yes. So, it's not just like once a week that you need to talk about like five illnesses. You need to shuffle it all in your brain to absorb it and stuff like that like.

[00:19:39] Yes or. That could be it or probably because it took me a little longer to go back to school.

[00:19:48] So that's probably one of the thing one and another factor that that disadvantaged one of the disadvantage for me going back to school or seeing this course to be a difficult one.

[00:20:05] Yeah. Okay. So yes.

I - [00:20:09] Right. But now you are on your way to becoming a registered nurse. Yes. So do you see the ... This whole process, the studies you are doing here, as helping you to become a registered nurse in a practical sense? Or how do you see it?

N1 [00:20:28] Yes. Yeah I do see it to help me... prepare for the time to be a nurse... or to be a practicing nurse... because... just the core of the syllables itself it... would tackle about the things or the illnesses that is that you will face in the hospital settings.

[00:20:54] And also the skills..... Yes. Back home. We need to we need to imagine things because we don't have the equipment. Our books our textbooks are written by American authors. //Oh...// back homeSo, all the things listed in there we don't have it in the Philippines, or if we do, we have to be resourceful or I don't know if you have been in the lab in the lab. They will give us a kit and everything is in there all the [wood.] That's a for wind dressing. You have your scissors, you have your tweezers... You have like the fluids... If we did that, if we need to do like dressing back home we need to do it from scratch. You're probably they're probably going to give us like a huge bottle and we're just going to pour it out. Yes. According to me what's needed like 125 here that it's prepackaged... // pre packed...//

I - [00:21:54] Yes. I was in the lab today for the first time. //Oh yeah...// So I saw the station here but I didn't go close so it was very... //yes...// I don't know. Very advanced or like yes you have everything there the monitors, even the soundsAnd just crazy.

[00:22:12] Yeah. Also in the hospital settings, like what you read in the book.....They closely resembles how the nurses practice because you can never practice it the way the book tells you. Eventually like [indistinct] says we have... we will develop our own techniques and probably missed out on some of the things that are written in the book because it's hard to follow Yes, but they closely resembles, because again because of the equipment and because of the technology. Yeah. The charting. You know we have we have medications in our crush cart and that is what we read in the book, with the cart that you carry. The medications are there back home. No, they're like everywhere. We don't have a pharmacist to supervise. So, we have to do it ourselves. Yeah. So. Yeah. The the courses right now prepares me to be a practical nurse at the media practicing there is a here

I - //...in Canada because there are different ways of doing things.//

[00:23:21] //Yeah// ...in different countries yes. OK.

N1 [00:23:24] And also the professors like I can hear from them and they would give us advices. So yes that is very helpful.

I [00:23:32] Yeah. And believe that. So, in where are you right now in terms of your professional development? Are you... You talked to me about your placement.

I [00:23:46] So. And can you compare it with the previous practical experience that you had in your country?

N1[00:23:54] OK. So I want to compare it like... as a student then I might otherwise. Yeah and also I see it in here.

I [00:24:02] And because you you worked as a nurse before right. Yes. OK. So, in terms of that previous experience, where are you now? In terms of your career, that you're building?

N1 in terms of where am I right now...

N1 [00:24:18] I would say I'm still a student nurse. Yeah. In terms of the career that I'm building. So.

[00:24:26] Yeah. Because. I want to... I don't want to get ahead of myself.

[00:24:33] Because we follow like a scope of practice here. And. So that's why I feel a student because I mean school.

[00:24:43] A student I feel like I'm a student nurse. Yes.

[00:24:48] Yeah. Following the protocols in school, in how to practice. In the hospital settings. Yeah.

I [00:24:57] So this is about your... your placement right. Yes. Yeah.

[00:25:01] Or even... even me overall like yeah. Evaluation of myself. I feel like I'm a student nurse //OK. //Yes. Not. Not a I don't feel a nurse just yet. I feel like I'm I'm a student nurse who is about to graduate and take the NCLEX if I if I could take the NCLEX and that would mean feel a full fledged nurse.

[00:25:27] Yeah. But you were taking your writing the exam at the end of the year?

N1 No. Or probably in the middle in the middle. Yes. //Right now?// ...in this year. Yeah. Oh sorry. Yeah. //Best of luck!// Thank you. This is the next step anyway. Yeah.

I - So now let's talk about the writing. //OK.// So you have to do a lot of writing. //Yeah.// So this is...

I [00:25:51] It seems that different countries have different practices and North America. And I think Brazil too. We rely heavily in written work to evaluate the students. So how can you compare this with your previous education. Did you have to write as much in the Philippines during your course?

[00:26:17] No no //..it seems that's a general answer.// Yes. No. So nursing... Like if you would ask the people that's probably the reason why they went to nursing because they we don't have that many calculations and not too many writing...

I [00:26:36] Okay. I can understand that. So how do you cope with that here now that you have to write. Yeah.

I [00:26:44] And it carries a heavy weight on your evaluation. So how do you deal with that? //Yeah.// What are the resources that you have, How do you tackle your writing assignments...

I [00:26:57] Tell me about it.

[00:27:01] I think I have a good foundation going back to my high school life because we had a journalism class. We also had English classes...

[00:27:17] That helped as we are writing although I wished I listened properly //or paid more attention...// and really put it into practice. But.

[00:27:34] But that helped me. Yeah. As a foundation and also in college we have like, just in general, English courses. //But you had to write...// Yes. Maybe like one or two. I mean I probably wrote like, probably four papers.

[00:27:51] And those are not major and they are not cryptic [critic??] the way they're critic here in this curriculum that we will be given a rubric that you will be given. OK. Introduction you need. I need to find this in your introduction. I need to find this. These things in your body and in conclusion. And also you need to follow APA format.

I - [00:28:16] Oh the terrible, nightmare APA. //Yes, yes.//

N1 [00:28:20] And you need to follow. You only have like this maximum page to write your paper.

I [00:28:28] This is crazy... //Yes. So that was it.

N1 [00:28:33] At first, we didn't expect it. We didn't expect it. I because I tried applying for the program. Probably a few months before the deadline and it got accepted and I never knew anybody who went who had this program before. And never went into any information session. So, I didn't know what to expect or to guess. I didn't know that there would be a writing course. Which is the condition of course for you to be able to proceed //...it's in the first semester, right?//Yes, in the first semester. And those are the conditional courses. Oh okay. I barely remember the first. our first paper barely remember it but I think it was. I didn't. I didn't get the good grades that I wanted. I think I got 76 percent. And that was the norm for my... four our class. And then our professors said -Oh that's good. You've got that grade. But I was sad.. like I don't want this grading.

I [00:29:44] Yeah it's kind of a C right?

N1 [00:29:47] I want to do better and I know that I can do better.

[00:29:50] So we tried to listen to her on what she wanted because that's a key...

I [00:29:57] Yes, it is.

N1 [00:29:59] And also. Yeah. Go to the writing center. Yeah, I have. There's a list of professors that you can choose from. Sometimes the first professor that I went to.

[00:30:14] I didn't really agree with how he or she evaluated my paper.

[00:30:22] So I tried another professor and luckily it was... it went well and I learned so much from her. She said this is the basic, the subject verb agreement. If you followed that, she explained to me that this is how we understand things. Yeah. It's like one two three. You cannot go three four five. We cannot go backwards or if you go backwards there's a different pattern. You still have to follow that. So that's what she gave me. I. Every time I write something or when... when I am editing my paper, I try to find the subject the verb and the object and then I'm going to have a conjunctions. I also need to follow that. Also, I go through Web sites. I said how to write a better essay. Yes. What are the techniques in writing an introduction... //Yeah they're helpful.// Yeah. Because. Yeah. Also YouTube. I would... I would listen because the writing center would told me watch out for your prepositions. Watch watch out for your active and passive voice. So I would go through YouTube and I would look at oh what how to write like passive voices. Yeah. What are the prepositions. And yeah just. Also, I would learn about the subject verb agreement from them. Yes.

I [00:31:57] Yes and the linking words so this is... Yeah. Yeah. You you know what you need. Yeah. Yeah. And do you see this... whole writing demand as useful for you in your training, in your future career? Do you see the point, Why are you writing so many essays and papers and reflections and everything...

[00:32:26] How do you connect this with your practice, your career?

N1 [00:32:30] Yes. I see that connection which is very hard because I wish they had explained that to us...

[00:32:38] Because... for once... I thought they were just making our life hard. Yes.

[00:32:44] But as I. Yeah. As I go through the curriculum. Yeah. So, I realize that we need it especially if you wanna...

[00:32:56] If you want to proceed to higher education you're going to pursue master's...

[00:33:03] You need it also because again most we rely heavily on writing. If you want to do Master's you're going to have to do research and published it. And if you would study during that time I think it would be very hard and probably be too late. So being able to practice now... And be able to hear feedback from your professors... Would help you to would help you to prepare.

[00:33:41] And also the writing. Help us to understand better. In what we are reading and how to speak... Mm hmm. Yes.

I [00:33:51] It's... everything is integrated. //Yeah. Yeah.// One of the participants said that she realized that these many readings and many writings and everything have helped her improve her overall command of the language. So, it's not like writing is separated here and speaking is there, but everything is integrated. Yes. And I learned also that nurses wanting to work with community care... They need to be very good writers because they have to write for reports and for example requests for funding and everything so it's not like something that you just do here, at school... //Yeah.// But it has a role in terms of... //Yeah.// depending on where you decide to work.

N1 [00:34:45] I agree. Yeah. Because I think before... before the canadian hospitals become technologically advanced we need to write our documents narratively. And what if the doctor can't understand what you said. So, it'll be... it will come back to you. //And it could be a risk...// Yes. Yes. So, I understand that.

[00:35:11] And yet it really helped me to see... improving my language in speaking. You had to understand better what I am reading and to understand better... Especially with NECLEX because we need to read a lot. //Definitely...// yes.

[00:35:33] And although I do not need, I don't need to take the English exam... I forgot the word that English exam that you need to take...

I [00:35:47] You mean, a proficiency exam? Like IELTS?

N1 - Yeah. Although I didn't need to take that ... But if I would take that exam and after going all through this. I would probably be like 90 percent confident that I could pass the exam.

I [00:36:05] Yes, sure. Yeah, I think so. So, and in terms of types of assignments that you have...

I [00:36:17] What can you tell me about these types of assignments, for example the reflection papers, do you see the point... Are they difficult? or d the position papers... What can you tell me about the specifics... of specific types of assignments?

N1 [00:36:36] They can be difficult.

I [00:36:41] Which ones do you think are more difficult or challenging?

N1- The final papers. Yes. Because they will... they will give us... Or the scholarly paper because they would give us.. they barely... I find the professors barely explain it to us as much as they should about what the...

[00:37:09] Assignments should be or what the paper should be. So, they will give us a broad //question// 'workstation'. How would I write about that? I don't know. And they would tell you 'tie it to a Canadian health care setting'.

[00:37:25] Oh there are like seven Canadian health care settings and in that health care settings you you still need to go down and narrow it down. So that was make it hard. And what if you went in general like you'll have a bad mark for your paper because they would say this is not what we wanted. Yeah. So, what they did is they will just keep us like a very short paragraph explaining how the paper should be. And we wrote that without seeing any examples.

I [00:38:01] So it's...you kind of you felt in the dark...?

N1 [00:38:04] Yes and I was. I was just trusting my instincts and looking back in my past experience past experience and also the past. I've also read books. So I I was I was trying to relate that. So, I was trusting my gut in how to write this paper. And we are, yeah, we are writing it based on the Canadian perspective, based on what's happening in Canada.

[00:38:33] But I am an outsider so I need to rely heavily so it's not just writing by it.

[00:38:39] But it's also tied with your research. Yes. Because I cannot write stuff I can't make up stuff. A [indistinct] creative writing would be very, very easy but scholarly writing is very difficult because //...it has to be grounded...// Yes, to be grounded and I cannot – what do you call this... I also need to paraphrase. Like in my... if you if you would know this in my writing I barely I barely quote I always paraphrase things. And after paraphrasing I'm not sure like should I give my opinion because this is scholarly writing or should I wait in the conclusion so to give it when to give my opinion //and be evaluative...//

I [00:39:34] Yeah yeah. Good question. So when you have these kinds of doubts do you go to your professors to for clarification before that the deadline for that assignment. //No.//

I [00:39:50] Why not?

N1 [00:39:54] Probably based in my personality. //I understand that. Yeah. But I don't recommend.// Yes you're right.

[00:40:03] Well I know but I think I won't... I won't go to my professor but because I ... I could ask my friend. Which is probably good or bad. Or I could go to the writing center so I could ask them about, about it. Yes. But. Yeah. That was still a struggle for me. Like after... after taking out a phrase from a certain research and put it in my paper, paraphrasing it... Should I add more to it or should I just keep on taking out, and paraphrasing things to support my argument?

I [00:40:50] Yeah. Yeah. Your voice has to be there some somewhere. Yeah. So perhaps you don't need to wait up to the conclusion. //Yes// you can include your own thoughts. //Yeah.// Along the way. //Yeah.// But I think... because, you know... each of these alternatives that you have they have their limitations. Yes. So, if you go to your classmates, they might be having the same doubts as you, so you might end up... With the same wrong idea about what you have to do; is the writing center has the limitation because it's not discipline-specific. //Yes// ...they are about writing so, content is not their cup of tea. //Yes// So, yeah they cannot comment on that because they are not... //Yes// Nursing professors. Yeah. So, I recommend that you go as a group. //Yeah.// I believe that usually [the Professor] if you don't tell your professor that you have doubts, they'll never know. They'll only find out when you hand in the paper. //Yeah. Yeah.// And they will be like... Because that's... as a teacher I can tell you, I need to know if my students get the idea of what I'm demanding. //Yeah.// Because if I get their papers and I realize that I was not clear enough yet I will feel like I've failed them. Yeah. So there is no I would recommend that you go to your professor. //Yes.// Talk to your peers as well. Yeah. But clear everything up with your professor. //Yeah.// it's the best choice. The best source. Don't take it with you. Yeah and believe me. Yes. It's not just you. When you ask a question in class, everybody's

dying to ask the same thing. //Okay. Yeah.// So that's... that's my recommendation, as a student and as a teacher. Okay?

[00:42:53] So do you still go to the writing center when you need it. Because some of your colleagues told me that you had to go in the first semester but after that it's not like...

N1[00:43:10] What did they do? I think the first semester I did and it went on it went more than once.

[00:43:19] Probably for every for every writing paper assignment that I had. I went to them. And then it kind of stopped. I didn't went for the second or third. But Last semester I did went because of the... You remember the first one, the one page assignment that I had... //I do remember.// Yeah. And I had a C for that.

[00:43:48] And you were like... //What happened?// Yeah. You were surprised. //Yeah. I was surprised!//

[00:43:54] Because if it's just me I would not rate it as a C because although I'm probably going to miss some points but it's not worth a C for me. So, I said 'Am I wrong?', like where did I went wrong. I went to my professor. I was not really satisfied.. With her... Answer how she critique my paper. So, for the next...

[00:44:21] For the next assignment that I had or writing requirement I had I went to the writing center and I really missed it. I wish I have continued going to the writing center for my... all of my writing requirements, because it would help me with the deadlines. Let's see if I need to submit it by next week, Tuesday, by Friday I need to book my writing. Writing I need to pick my writing center because it's not just me and I need to build the [unclear]. //Oh no.// [unclear] Yeah. So, I need to, need to be competitive. So, by Friday I would then have a draft. Yes. 2 percent of the writing center. So, I would have time to edit my work through the weekend and until Tuesday. //Yeah.// Yeah. But if I did not I will just wait until Monday to finish my draft and then edit everything on a Tuesday, Which is a terrible idea. I'm going to miss out some points and I'm... I'm tired by that time. Yeah. So I'm gonna be blindsided with the mistakes that I do.

I [00:45:45] So so it's good. Yeah it's good if you take time to do it in advance yes to have time to correct. //Absolutely, yes.// Well yes because it's frustrating when you think you've done a good job //again// and you don't get the marks that you think you deserve. Yeah and sometimes you don't understand. //Yeah. Yeah.//

N1 [00:46:05] I didn't understand about that because that paper was our first assignment for the semester. So, I was, I was fresh from yeah from vacation and I wrote that... I actually, actually spent a lot of time for that writing assignment and I did have to rush or anything and I thought I didn't miss anything because I would try to answer all the questions that she gave us, which I did.

[00:46:40] So I thought Where was I wrong or something. Yeah. But although I have to agree with how she critique me, but still I don't believe that I deserve that.

I [00:46:51] Oh yeah. We can talk about that paper again.

I [00:46:55] //Yeah.// We can look into it a bit more. So..., Let's see. Now let's talk about your plans for the future. //Okay.// So where do you see yourself, how do you picture yourself in the near future, in the next five years, for example?

N1 [00:47:14] In the next five years...

[00:47:19] Before... Yeah... For the past... mmm

N1 [00:47:25] Now that I'm nearing the graduation. Yeah. I am more uncertain... Of my, my future as a nurse...

I //Really? How come? Tell me more.//

[00:47:40] Probably because I'm anxious. I wasn't anxious before but my peers are giving me anxiety. They're... they're thinking, they're talking too much about being accepted, the need to be... to find a job right after work, the need to take the exam...

[00:48:00] For me I know that everything will be, will be made or will be done to you according to the timeline... when... when this is - what do you call this? When this has to be done to you that it will be so you don't need to rush or be anxious about it. But hearing all of them...

[00:48:26] ...Made me anxious. So, I was, I was uncertain now before I know where I need to say the last semester. I know that I really need to be up north. Get a job. I have these websites now... But... //Now you're second-guessing yourself...// so I'm guessing myself, Like should I get some experience in the hospitals in Toronto before moving up north or should I just go. And stuff like that.

[00:49:00] Yes. Yes. Although it is. Yeah. It is giving me a little bit of anxiety but I think I am still OK and where I am really seeing myself to be a nurse. And really seeing myself to have to stay in this career yes probably pursue continuing education.

[00:49:29] And yes be I will be married in this career and two I don't think I will be get any annulment or divorce and this career in. This is it. I spent, I spent long enough I really invested in here not just with time but monetary...

I [00:49:54] So the effort, it's your personal effort personal. Do you like it? Of course. Yeah.

[00:50:01] Yes I like it. And like I like it I like it but I wish we could have done better with the program. No. Yes. But, overall I love the experience. I love that. After this I probably have like 5 percent more chance of being hired than someone who graduated from a college, because this is a university degree so I'm very happy that I was able to enter this program and be done within 20 months.

[00:50:43] And be able to take the exam right after and find a job.

[00:50:48] And it's not even the practical nurse but the registered nurse so I'm very, very thankful the opportunity that it gave us. Yes.

I [00:50:56] So I think you see yourself in doubt. Now.

I [00:51:04] Perhaps because you I don't know it must be stressful and you are so young. But don't let this yes... Other people's worries kind of contaminate you. //I agree. Yeah.// So, think about yourself, think about what you're building, the potential that you have. Yeah. So, you have so many... and this idea of working with Indigenous communities it seems so wonderful for me. //Yeah// it's so humane. So, I think you should go for it. Don't listen to other people's worries. //Thank you.// ...because they are not your worries. //Yeah. Yes.//

[00:51:48] So yeah. After, after graduating in here...

[00:51:53] If I compare myself, like after moving here in Canada and being a nurse. Yeah. Having having been... Yeah working in a hospital right away after moving here then now that I am done and I took this curriculum I think I am, I am more confident now. And I think that I can compete. Yeah probably if I, if I worked right away... oh my god, I would probably be, be very stressful meeting all of this new equipments, not knowing how to handle things. So, now this curriculum has really prepared us to be, to be a nurse, not just ahnn, not just... So, we being a nurse in terms of our patient but also in how to be a nurse. To be a team worker, to deal with our colleagues, to deal with our managers. So yeah it helped us prepare us and gave us a lot of many choices after school.

[00:52:58] Yes. So, you have a lot of possibilities now.

[00:53:03] So congratulations. Thank you so much.
-----end of recording

[00:00:04] Interview for the research study, today is May the second 2019.

[00:00:11] And I'm here with //-----.

Q [00:00:15] Thank you -----, for coming. So, let's begin. Tell me about your nursing education at York. How does it connect with your previous education in nursing, if you have one?

N2 [00:00:29] So the things that we learn here from York is not that different from what I had in the Philippines which is a four-year course of nursing. It's just basically our course here in nursing in York it's just a shortened version of what we had in the Philippines.

Q [00:00:50] Okay. So, do you find it useful?

[00:00:53] Yes. It refreshes your memory of the nursing.

Q [00:00:57] Oh yeah. Very good. So. And then we could say that now that you are in Canada, this bridging program is helping you refresh, as you said, and it will help you become a registered nurse. Right. How long have you been in Canada?

N2 [00:01:20] Three years.

Q [00:01:21] Three years. So, do you see yourself fitting into the Canadian nursing profession, part of York University? Like, do you feel a sense of belonging in this environment?

N2 [00:01:36] Yes because some of the nurses in the unit where I work as a PSW they're all welcoming and they're very helpful.

Q [00:01:46] Very good. And what do you think would help you feel better, feel like you're fitting into the nursing culture?

N2 [00:01:56] Um maybe sometimes it's not really unavoidable that maybe there is some discrimination in the workplace. That's the thing that they should remove in a workplace.

Q [00:02:12] Now that would be good. Yeah. Great. And where are you in the present moment in your professional development, I mean, are you working as a, as a nurse?

Q [00:02:28] Is it the same situation, the same status that you had before you came here, where you got your practice and your education in nursing?

N2 Uhm... actually I did have practice as nurse in the Philippines and currently am working as a personal support worker, not in the line of nursing yet.

Q OK. So does it connect with your previous experience or is it different?

N2 [00:02:56] It's somewhat connected.

Q [00:02:57] OK. Uh huh.

Q [00:03:01] So let's move on; in order to be successful in this bridging program and get your bachelor degree, You are required to do a lot of academic writing in English, right? //Yeah.// Yes.

So, describe how this is different from your nursing program in your country?

N2 [00:03:25] Maybe the big difference is the way that professors evaluate their paper because in York they are more... they dig in deeper to what you write. And in the Philippines you just copy and paste the thing and then you get the high mark. But here it's not allowed. And you need to and you need to analyze what you're writing. And it's really... It's never easy task.

Q [00:03:56] Okay yeah. It is not. I understand. So, what do you see is the value or benefit of these written assignments to your education as a nurse or into your practice.

N2 [00:04:13] Um maybe in the... like in the nursing you get to or.. in the NCLEX you get to have the analytical skills, critical thinking... that's also the same thing same skills that you're applying in your writing, academic writing...

Q [00:04:30] Mm hmm. Mm hmm. So, you think these assignments help you become more critical //yes// and more analytical? //yes// Okay. Very good. And writing in English can be difficult, right? At times. Can you talk about what you find difficult, what aspects of the writing you find difficult? For example, the grammar or the vocabulary or phrases that are used or perhaps the essay structure?

N2 [00:05:05] I think for me the structure or the grammar is not that really hard. This being in the academic writing is. What then the professors expect you to say. Like all the thoughts are there but you need to put something like that critical thinking part. It's not enough that you just paraphrase the thing in the article then you just put it in your paper. You shouldn't put... dig in deeper on that thought that you have placed in your paper... //okay// it's what they're expecting.

Q [00:05:39] I would say that they want you to put your voice. //Yes.// Yeah. Do you feel like you need to put your voice?

N2 [00:05:46] I'm thinking uh you should see what... you have several articles and then you should see that...

N2 [00:05:54] What what. Well uh um you should...

N2 [00:06:00] You have a lot of articles and then you see what are the uh similarities and differences or what are the gaps with all these things that you have read. What can you add...

Q [00:06:13] Now you seem to have a pretty good idea what you have to do. Oh great. And I would like you to describe the types of written assignments that are most helpful to you and those you think are not that helpful in learning about Canadian Professional Nursing.

N2 Maybe the most helpful um... writing assignment that we have was like... It's about reflection on what you believe... may be reflection of... who you are as a nurse.

N2 [00:06:46] And what are the... And at the end of this course, what are the beliefs that have changed or added...

Q [00:06:55] So these are the most useful? //yes.// And which ones do you consider that are not very... [00:07:01] related?

N2 Um I don't know... [laughs] maybe not.

N2 [00:07:08] It's not that it's not related but it's about telling... you... giving you a topic and then discussing about this topic. It's not that [unclear]. But it's the hard thing.

Q [00:07:21] Hard to produce. Yeah. Okay, very good. And do you see the written assignments to be helpful in writing for the NCLEX?

N2 Somewhat. Yes.

Q ...explain a little bit MORE.

N2 [00:07:38] Say it's just this skill of critical analysis that we need to use in the NCLEX... that we also apply in the writing. That's all.

Q [00:07:49] So, in terms of helping you take the exam you think they are helping you.

N2 [00:07:57] Yeah.

Q Okay.

Q [00:08:02] Now let's talk about resources, etc..

Q [00:08:06] So describe the ways that you have found to be helpful in writing English assignments. For example, has writing been a challenging completing the assignments on time, in getting good grades?

N2 [00:08:27] Maybe for the writing, it's not that easy. I don't mean for you... for the academic writing I need to take like... maybe a month or so to prepare it because you have to know what... know what the professor wants you to write, know what you want to write and know what...

[00:08:52] What are the available resources or articles that is in the library.

Q[00:08:58] So do you usually use the library for your research? //Yes.// Huh. And what else?

N2 [00:09:05] Um. That's it.

Q //Yeah. Mm hmm. OK.//

Q [00:09:11] If you are not clear on the expectations, your professors' expectations, have you asked the professor for help?

[00:09:20] Yes. Mm hmm. And before... Some professors. They discuss the... assignment... that we have. And the...

[00:09:30] And our class asks to clarify everything, like what they want or expect. How many pages... you see...

Q [00:09:39] Okay. Okay.

Q [00:09:43] Do you ever talk to your classmates when you have doubts about the assignments?

N2 [00:09:48] Um... I think no.

Q [00:09:51] No. Yeah. Sometimes people... students prefer to ask their peers than to ask the professors. That's why we have this question here. Have you ever used the writing center at York?

N2 Uhm... once only, because it's just like... it's just 50 minutes. It's just a 50 minute period and it's not worth it.

N2 [00:10:15] That long... it should be longer. So, what I do is I call my grandma in the Philippines, ask her help because she's also English professor in a tertiary college in the Philippines.

Q [00:10:30] But at the writing center I understand that you can book several appointments. //Yeah.// So why not use the resource uh that you have here. Uh because you said you did it just once and it's a short period and it's not been worth it. Can you explain?

N2 Um maybe it's just too short for me. Mm hmm. And if I do have the

[00:11:01] Whole, whole page and it feels like for me it's that, that really that long for a 50-minute thing.

Q [00:11:11] So what... I'm sorry I don't understand. Your work is... is not good for 50 minutes or 50 minutes is not enough to discuss your writing?

N2 [00:11:22] Minutes enough for a discussion in not asking. [unclear]Q

[00:11:27] Okay. Okay.

Q [00:11:30] What about technology or software, apps or something like that. Do you ever use anything like that for your assignments?

N2 ...like the Grammarly?

Q Do you use it? //No.// No? Have you ever tried it?

N2 I've tried once. //Once. And how was it?//

[00:11:50] Um. It's not worth it.

[00:11:51] If it's free, isn't... it just only says the is only correct subject-verb agreement. But for sentence structuring, you have to pay for it.

Q [00:12:02] Okay I see. So, it's free for a few things. But then you have to pay. Yeah okay.

Q [00:12:10] Now how do you picture yourself in the near future. After you finish your course do you plan to write the NCLEX, right after you finish... How do you see yourself? Let's say, in the next five years, for example.

N2 ... next five years...

N2 [00:12:30] After I graduate, I'll take the NCLEX and then I was, I'm thinking for the next five years maybe I'm gonna take an MB program.

Q [00:12:43] And where do you see yourself? give freedom to your imagination. N2

[00:12:50] Maybe what I'm planning is to be in any community setting for now.

N2 [00:12:59] That's what I'm imagining to be... and end up having to have... this and a nurse practitioner led clinic.

N2 [00:13:08] So maybe I'm one of the nurse practitioner in that clinic.

Q [00:13:13] Can you explain better? Because I don't know the profession yeah yeah.

N2 [00:13:16] So in the community you have the clinics. A family health clinic, like walk-in clinics and some NPs or the nurse practitioners are employed there. So, in five years I imagine myself to be an employee in a walk-in clinic as a nurse practitioner.

Q [00:13:36] Great. And why is that and not other thing, for example?

N2 ...because being an NP, you have to diagnose patients like a like the doctor huh.

Q [00:13:51] So you you are willing to get the challenge of doing this? //Yes.// Do you think this is your vocation, in a sense... um...

N2 [00:14:03] I think so.

Q [00:14:05] Why is that appealing? Because it seems a lot of responsibility to me...

N2 Because they have... they're autonomous. And once you are in a community setting they're still... not unlike in the hospital... you have orders... but in the [hosp]... in your community setting you get to be with the community and get really ahn sick people coming around...

N2 [00:14:32] Yes you have the freedom of teaching them how to be healthy and then more... unlike that... rather than giving them, giving them, prescribing them medication.

Q [00:14:46] So you see yourself doing something that is better in the long term than just treating patients who are already sick...

N2 And they keep coming back because of... you have the medications.

Q [00:15:01] Okay that sounds interesting. //Yeah// sounds very challenging as well. Are you married? //No. No.// Do you intend to get a family here? To ... //Yes.// So is this in your plans for the five years?

N2 Hopefully, if there is a chance. //Great, great!// ...

Q [00:15:23] It seems like an interesting choice of profession and the way you want to practice.

[00:15:31] Yeah.

Q Okay so thank you. That's it.

Nurse 3

[00:00:02] So today's May the 9th 2019 I'm here interviewing //[name] .// Welcome [name]. Thank you. ISIS.

Q [00:00:18] It was so good that you made it. Thank you.

Q So, let's begin with more general questions, OK? So, I would like you to describe **your experience learning English**. So how long have you learned it? When did you start?

[00:00:35] How do you feel in general about the language.

N3 ...so back in the Philippines in this,, from where I went to school. Oh, there is a subject like English. And we write the test in English. We participate in class in English.

[00:00:53] But we don't... use it like I said in a normal conversation, it's just more like formal.

N3 [00:01:01] And when I got here so I knew some formal words, right? But when I started using it, I would get like like a smile or a laugh. Like insulting laugh, but then it comes from my friend. So I it's OK. Like for example I said 'Do you have a ballpoint pen?' And she said 'Oh did you actually called it ballpoint?' I said yes, because when I was like uhmm training or studying IELTS, they would say this isa ballpoint pen. OK. So, I used that. And then a bonnet. I said 'Oh that's a nice bonnet.' And then one of my co-workers said, they started laughing, said that's an old English. It's a hat, a bonnet is a thing that old women wear, like when it's raining... //Yes yeah.// But back home, we call it like, 'oh she's wearing a bonnet'. And another thing is the word thrice. You know once, twice, thrice. So, I used it once and then one of my friends said, 'Yeah. It's correct but it's an old English. We don't use that anymore.' Oh I see. OK.

Q [00:02:10] This is so interesting yeah. Perhaps it has to do with the materials they're using. //Mm hmm.// They haven't updated the material, so you still have this thing. //Yeah maybe.// Which is crazy. //Yeah.// So, now talk to me about your experience **living in Canada** and what do you like about it? Why do you dislike or find different from your culture?

N3 [00:02:38] So when I got here I found that people are very nice, very polite. They talk to you like... all the time... to start a conversation, which I find at first... like strange because back home, if you don't know the person, it's ok that you don't talk to a child or even if you're in the same room. That's fine. It's like you know, nothing personal. But here. I found out that if you're in the same room and you're not talking to each other that sound of it... they view it as being rude. Oh well, if somebody's in an elevator like... they're find way of making small talk, nice weather or something.

Q [00:03:19] It's always the weather. Yeah.

N3 [00:03:22] Me and my brother were surprised I go. They like talking. Yeah. But for the most part I like staying here. I just don't like the extreme cold.

Q[00:03:35] I see. I can understand that. So how long have you been here. //Six years. Seven years// do you live with your family? you mentioned a brother. //Yeah//

N3 [00:03:44] My mom my dad and my brother.

Q[00:03:47] So it must be quite comfortable, because you didn't have to come here by yourself like that.

N3 [00:03:52] No no yeah. That's true. I have the support of my family but then I have to work, like um... which is something I've never done. Look, I mean, I have to work and study. Back home, it's just like study. //Yeah// ...it's uh... it's a good experience, life experience.

Q [00:04:08] It is. And you're young so you have the energy that it takes to do so. Mm hmm.. So, in general, do you like it here? And you are well adapted.

N3 [00:04:23] I think that there is more opportunities here. And I love the health care because it's... um... well we pay for it. But you're not going to be stressed out if you get sick... you're not going to be like... be worrying about where to get the money from. It's there. It's um it's accessible. That's what I like about it here.

Q [00:04:43] Yeah. Everything is taken care of. //Yeah// okay. They have it's very solid... //Yeah// Uh health care //system// system. //Yeah//

Q [00:04:52] Which is good. Mm hmm. Okay. Now let's talk about your nursing program here at York. So how would you describe this course, this program that you are taking here at York?

N3 Well I like the program. But the one thing that I find very challenging was like the assignments and the papers, because I wasn't used to that, because uhmm back home were more like... a multiple choice and then uhmm...

N3 [00:05:22] Like very objective kind of. We get essays but it's not it's like let's say 10 or 10 points for that exam and then for assignments. We didn't really get... like this, like scholarly paper given at university. I think I only did one or two papers in my university career, if I'm not mistaken. That's why I was struggling to do it like... writing essays and all that IPA format.

Q [00:05:53] Okay. Yeah. It appears to be a challenge. Well people come to study here or in the United States, it's different from other countries. Yes.

N3 [00:06:02] Yeah.

Q [00:06:06] So, but do you think that this program here is helping you to become uhmm... Because you already have a degree in nursing. //Yes// So, do you see this program helping you in becoming a registered nurse here?

[00:06:20] Yes definitely. It does help me but I just think that the duration of the program is too long because then most of the theories where we already learn back home right. So maybe... shorten the duration cause it's a lot of time and time lost and then money. Right. Because in other countries like US, you just have to take the exam and then you're an RN... or in New Zealand and UK it's like three months, six months maximum. But like 18 months of... like going back to school... It's very frustrating and I don't know. But it also helps because it refreshes your memory. But 20 months of doing that? And some of the courses also overlaps... canadian health care system. And then Canadian way of I forgot the course. But they almost... they are just similar...

[00:07:21] So, I think they're all going to compress it for the next batch I don't know cuz... it's just that.Q

So you have a feeling that is somehow redundant...

N3 [00:07:31] Yeah, some courses are redundant and maybe more clinical, like actual practical because what they want is for us to practice the Canadian way, and then knows what the Canadian practice is. So, I guess more time in the hospital or the practice setting rather than in school, cause uhmmm.

N3 [00:07:57] Yeah. That's what I think.

Q Yes. And do you find it very different from the the, the practice that you had before? um like the Canadian way of...

N3 it's just it that there they have better technology and the people you serve comes from a very diverse background.

N3 [00:08:18] Because back home I'm only serving Filipinos and only Christian and Muslim. That's it. So, like culture-wise it's not that hard, but here like it's a different culture so you have to adjust, you have to understand and... abortion, which is very controversial, at first... like when I heard and a lot of issues, but then because of the course that they took here I came to understand why that's happening, why that's allowed here. So, it's also helpful.

Q [00:08:47] But it's different. It is very different.

Q [00:08:51] //Yeah// I understand that you have perhaps more autonomy as a nurse than yes uh... some of the nurses have this feeling that they have more autonomy //and more accountability.//

N3 [00:09:02] Yes. Yes. So, very... so, protect your license. Document everything. And then you have to really know what you're doing. Mm hmm. Yeah. //It's on you.// It's on you. And the patients here, they know that it's what they want. Right. Because back home, like back home they just like, seeing nurses and doctors like they'll obey, like not obey but they, they trust them.

Q [00:09:27] It is like they are the authorities. //Yeah.//

N3 [00:09:29] So what the, what the nurse say and the doctor say they'll obey because they think it's right, but here it's like 'no I don't want that, I want this'.

N3 [00:09:35] So you have to go with what they want and that's what we think we... it what's best for them.

Q [00:09:41] Yeah. So, and you have to make everything very clear. //Yes.// Yeah. And it's interesting. //Yeah.//

Q [00:09:48] Ok. And where are you in the present moment in your professional development? Are you already working or are you taking just the placement from...

N3 [00:10:02] I'm currently working as a registered practical nurse. I work in a reactivation center.Q

What is that? Can you explain?

N3 Oh yes. A reactivation center is like an institution where the transfer patients, who are still in the hospital, but doesn't require or don't require acute care, like a critical care. They're more stable. //Okay// they're stable but they are waiting for like long term care home or rehab. So, in order for them to give up that bed so that critical patients can really be admitted in that hospital they will be transferred to the reactivation center. So that's where they stay first. Mm hmm mm hmm. Yeah.

Q Do you like it?

N3 Yes. Because it's um it's, it's less stressful than working like because I'm also in school so it's less stressful than working in the hospital. My goal is to work in the ICU. Or in a [unclear] Yeah.

Q You like the tough stuff.

N3 [00:11:08] Yeah. I guess it's a mix.

[00:11:10] I don't know met exciting but then you learn a lot and then you'll just be a mix of the bunch.Q

[00:11:20] Good for you. So now what specifically about the writing. Yeah.

Q [00:11:28] So you need to do a lot of academic writing in English. And you've already told me that it's a lot more than you were used to during your previous training. //Yeah.// So, how do you cope with it. So, do you go to the writing center as you told me?

N3 Yes. So, I have no social life. [laughs] No, because like if I have a 10 pages paper like one month from that submission I'll start researching, making a draft. So that's how long I prepare for it, because like one week, two weeks is not good for me because I always revise it. So yeah. So social life not so, no social life. And then I go to the writing center, I book as much as I can maybe twice //per assignment.// Yeah. Cause like if it's 10 pages, first meeting is for the first five pages, and then for the next meeting is the last five.

Q [00:12:32] Yeah. How do you do it, in person or you do it online? //Oh, in person// Because I understand... Yeah.

N3 [00:12:39] Because it's better. I don't like it online.Q

I think face to face is always better.

Q [00:12:44] But it shows to me that you have... you take good care of the writing that you have to do. You don't leave it to the last minute because some students... it's like two, you know, three days before they start thinking about that and... //if that works for them, maybe.// I don't think it does.. But I think this is the way the they cope with the assignments. Yeah. But the way you do it is evidence of, that you are careful that you take it seriously and perhaps that's why your writing is so good. //Oh thank you. I need to hear that. //

Q [00:13:25] No but it's good indeed. What else, do you see the benefit of all these writing assignments and your... becoming a registered nurse here in Canada?

N3 [00:13:41] No. Before, no. Yes because. Mm hmm. Before. No because there's a lot. Right. Like we don't need this. We're not gonna write an essay. Mm hmm. But then I read a book about writing that I'm like, if I were ambitious... Right. So, we're not just gonna stop to become an R N, so we have to be a nurse practitioner, a master... master's, to get a master's, PhD blablabla... and all that requires more papers, papers, papers. So, we have to learn how to properly write. And I trust that even if like there's... there's already like... electronic documentation, we just have to tick tick tick in the hospital, some hospitals still do like... documentation charting and that's what we have in my current work. And then I like sometimes I waste two to three papers. I throw it out because like my sentence structure is just embarrassing. It's like Oh my God if they read this I would be embarrassed over there.

N3 [00:14:46] Yeah I'd throw it out. Well if it's allowed. Right. Because if it's somebody already behind them that can. Do it. Yeah. So it's really helpful.

Q [00:14:54] And I understand that uh in certain areas like a community care I think there is a lot of writing.

N3[00:15:03] Yes. When you ask for grants //you have to justify, so you have to write it very well.//

N3 [00:15:09] It's all about like... communication through e-mail. Right?

N3 [00:15:12] So, you have to really create your e-mail like professionally and because if it's badly written... I don't know, it will just make an impression of you know they're talking to. Yeah or like, you know.

Q [00:15:26] Yeah. So good writing can make, increase your chances. Yeah especially if you're applying for grants and everything. So, do you feel that there is a gap or not between the types of texts

that you have to write and the types of texts that you are expected to write in the future or are they kind of go in parallel or...

N3 I think they're, they're OK. Yeah they're, they complement each other. I don't know if that's the right word.

[00:15:59] Maybe focus more on the documentation of nursing rather than sort of writing too many reflection, I would say.

[00:16:11] Yeah yeah.

Q [00:16:12] It seems that there is a lot of a lot of reflective, reflection maybe in our, 'cause in our health assessment course... we didn't like... we did write a documentation nursing documentation but... Maybe increase that more or have that more often write this because right now I mean... I don't know maybe it's just an individual thing but right now if I'm... when I'm documenting my assessment I still have to come look for it.

[00:16:39] Am I doing this right? Did I mention it? Yeah, I mean it's just me and I don't know.Q

[00:16:46] Yeah, I don't know. So yeah I have to find more of that.

Q [00:16:51] Key and I understand that you're finishing your bridging program next semester. This is //this is the last semester.// OK. Are you taking the,... are you writing the NCLEX?

N3 Yes. After the course.

Q OK. Very good. And apart from the writing center, are there any other resources that you use to help you with your writing?

N3 No.

Q Like apps, for example, some students mentioned grammarly.

N3 [00:17:28] Oh grammarly. Yes, I have that. But just a basic one and then... Well for IPA well that's their a website that I use and //something called man Mandalay... //

N3 Yeah. Yeah. They just rearrange the references. But you can always say copy paste. And then put it there. And one thing I want the that hopefully that the school can provide is like... Like 'turn it in' for students.

Q What is that?

N3 [00:17:59] So, professors they have like oh so by everything we submit like papers you have to submit it through 'Turn it in' because it can detect plagiarism. But. It depends on the professor if we can resubmit because once you submit the paper... So there is a box there that will say 50 percent similarity. So that means that our paragraph I say, if they're Bray said similarities but also because of the head there that is also counted. So let's say you put page number one that will be counted because there's a lot of papers that has speech number one right. So most professors would just say you are only allowed to have 20 percent similarities because of the page the word page submitted. That's very repetitive right. Of course it will appear similarity. So and some professors won't allow you to resubmit. So are just like for me in my case I won't I won't be able to I want to be able to see the similarity.

N3 [00:19:11] And then if I see like oh there's 50 percent because they will highlight right. So I can rephrase that. And submit it again. But we don't have that privilege.

Q [00:19:22] OK. It's not permitted.

[00:19:25] I don't know about this.

N3 It's up to the teacher. They can't... because there is an option that they can like say allow resubmission. Yeah most of them don't. Don't allow resubmission.

[00:19:37] Okay yeah. That's harsh.

think so.

[00:19:41] I don't know. But most of my class. They still have like an access to their old colleges. They have turned it in.

[00:19:48] So what we do is like we just ask them Can you submit this and just see and then before you submit here before I submit here.

[00:19:57] But you know I have to ask a favor. Can you do that thinks it's. It's her account right.

[00:20:04] It would be like convenient if we have that here. Yeah. Yeah. Yeah. Biggest plagiarism is a big deal.

Q [00:20:13] Yeah. Serious it's very serious. I've seen people lose their master's degree or the PHD because of plagiarism. This is a very serious issue and it's not like the student does it on purpose every time but sometimes it's accidental but it's very serious.

Q [00:20:34] I would like to ask you something.

Q [00:20:39] Oh when you have questions about the essay or the paper that you have to produce. Uh... do you talk to your professor?

N3 [00:20:46] Yeah. Their email. But if I have a question regarding the grading, I talk to them personally.

[00:20:53] Okay. Yeah but uh the grading IS AFTER. I mean before... So, you if you are uncertain about what you have to do, to clarify it...

N3 in class most most of them do like explain before, before there is a lot of question all the time.

Q [00:21:13] And do you do some proofreading for your classmates or ask them to do some proofreading for you?

N3 [00:21:18] We tried but no I was just too busy like we. Can you proofread my. Okay I'll do it later and then we just forget it but

you don't have time.

Q [00:21:27] Yeah okay. Let's see. Okay. Now the last question.

Q [00:21:34] I would like you to imagine yourself in the near future.

Q [00:21:38] So how do you picture yourself in the next let's say five years. Where do you see yourself? What are you doing?

N3 [00:21:46] Five years. Well I hope to become. I am. I want to become a nurse practitioner. So that's my long term goal. That is it.

Q [00:21:56] And where will you be?

N3 Where are we going to hear her. Here in Toronto when you are in Toronto. Okay. Because my family is here. I don't know maybe in the US it depends. Hmm hmm hmm hmm hmm. Hmm.

Q [00:22:07] Hmm hmm. No. Okay. That sounds like big plans.

[00:22:10] Yeah it is. Yeah hopefully. Okay. And working with ICU. Yes.

Q [00:22:19] Well see there you go. Okay. Yes. So I wish you all the best. Thank you so much. Thank you for you. I. So.

5 Nurse 4

[00:00:02] So.

Q [00:00:04] We're here to conduct an interview with ----- . So welcome-----today is the 26 of March 2019. OK. So, first of all, thanks for coming and I. You answered the demographics, the questionnaire about your employment situation, kids, family etc..

Q [00:00:29] //Right.// And I would like to talk about a few of your responses here. So, you said that you came to Canada in search of a better quality of education, better paying job.

Q [00:00:45] And business and career opportunities. But, at the moment you were not employed or... //not employed// not employed. OK, but you have worked before?

N4 [00:00:55] I have worked before but not in Canada. I've worked in England in long-term care as a PSW, for four and half years. And it has helped me a lot in my career opportunities... //What is a PSW?// It's a personal support worker who helps in a daily life like...

N4 [00:01:20] The person who is [unclear] we help them with everyday life, help them with morning care, like brushing, anything...

Q [00:01:27] Yeah okay. So, it can be... Youngsters or at any age.

N4 [00:01:33] Yes. Anybody. Yeah. Usually I did it for the old age people.

Q [00:01:39] Oh very good. This is very necessary... //Yes// nowadays. Yeah. Good.

Q [00:01:45] So. And you're hoping to work. Of course. //Yes.// After you finish your course...

Q [00:01:51] //Yes.// In the health sector. Right.

Q [00:01:56] And then there this question about things that you might or might not find challenging when you were working as a nurse. And then you stated that following local treatment procedures not challenging, probably because you already have experience. //Yeah.// And then you stated these other aspects somewhat challenging. //Yeah.// And I would like to talk specially about this: using evidence and critical inquiry to prove, to improve nursing practice. So, can you elaborate a little bit?

N4 I come from a different background.

N4 [00:02:35] So like we do use critical thinking because back home but working here with a different system. It is a bit challenging sometimes you do not want to speak and. Like things you do. They're very different so it might be challenging.

Q [00:02:51] OK. It might be. Yeah but OK. Very cautious. And then you said that written communication in English like patient history reports and things also might be somewhat challenging. //Yes.//

[00:03:09] So tell me why...

N4 I come from a country where I speak Nepali. So, if you ask me to write in Nepali, I can write fluently anything like whatever comes in mind. It comes in the papers as well because English is not my first language. It's very difficult for me to choose right words and sometimes even the same words make different meaning in English. So, it's it might be sometimes difficult //difficult.//

Q [00:03:36] So you will know when you were there working.

[00:03:39] Yes. Yes. It'll be fine.

N4 Maybe with experience it will change. //Yes, hopefully, yes it will.

Q [00:03:48] Okay. And you had a degree in nursing... Did you do your degree in Nepal?

N4 [00:03:58] No. I did my bachelor. No, I did not do my bachelors in Nepal. I did my bachelors in England. It was a one-year course. Otherwise I did my... what do you call it? a Certificate level or certificate.

Q [00:04:17] Yeah, I don't know because the school systems so different, from Brazil for example. //Yeah.// So, you studied in Nepal and in England and now here, in Canada. So, what can you tell me about this course, it's two-year course, right?

N4 It's a 20-month course.

N4 [00:04:33] It's a fast track course, where a four-year course has been compacted into 20 months just to bridge the gap... whatever we haven't studied in Nepal, they're trying to incorporate it now in our course.

Q [00:04:48] Okay. And how do you feel about this course, taking the course?

N4 [00:04:52] It has helped me quite a lot. Knowing the Canadian health care system, learning more about it and... Ethics. Haven't studied about ethics at all. When I was studying nursing, so something new to learn every day.

Q [00:05:08] Okay so it's been helpful. //Yeah.// Very good.

Q [00:05:12] And then we come to writing. Yeah. So, I asked you about some types of written assignments. //Yes.// And you said that you sometimes write to discussion or position papers and outlines, Field Notes, self-evaluation, reflective essays, and other. Is there anything that you would like to specify, under 'other'?

[00:05:42] I think I what I wanted to focus that on discussion board what we do in our online forum. That's the only other. //OK.// And group discussion in the room where you present your ideas with a friend.

Q [00:06:00] That's OK. The other thing. OK. And how do you feel about these things that you write sometimes? Is there any of them that strikes you as more challenging or are you OK?

N4 [00:06:14] Critical analysis part. I don't know how to critique like... It's very difficult for me to understand how to critically analyze... the paper. What I thought was you just write whatever the other people say that these are suggested in the paper but sometimes it's OK to write your view and maybe back-up, back it up with the evidence. It's still difficult for me to critically analyze.

Q [00:06:43] OK. Yes. Because being critical means this: You read something and you evaluate it from your point of view. So, this is where your voice comes. And you might say positive things or not so positive. //Yes.//

Q [00:07:00] And it's good to justify. //Yes.// somewhat yes. And then you said that you... presentations and handouts are also part of your everyday assignments.

N4 [00:07:14] Yes.

Q [00:07:14] So how do you feel about writing these outlines and...

N4 ...Presenting in front of everybody is okay, with writing it's still challenging, you don't know what point to include in the presentation slides and yeah we work together and we come up with different ideas.

Q [00:07:32] OK. It's usually group work... //group work with presentation not... single// OK.

Q [00:07:38] Yeah sometimes it's hard to make choices. Yeah.

Q [00:07:41] So... but think about your everyday experience, your experience as a nurse.

Q [00:07:47] So if you had to summarize, for example patient's history. So, what would you include, for example? //Yes.// Yeah. And then you can try and transfer this to what you have to include in your outline.

N4 [00:08:03] Yes. That would help as well. //I think so.// Yeah okay.

Q [00:08:08] And then I asked about what the things you find most challenging about writing and then you said 'coping with the academic writing language requirements'. So, tell me more about that.

N4 [00:08:21] Like I said it's difficult for me to like jot down what's in my mind because languages are different. So, sometimes I don't know what to write because going through the... Outline it's difficult to understand what the... Reader is trying to ask me like what I want my paper it's very difficult.

Q [00:08:47] You know you don't know if your reader is a specialist or if he doesn't know about anything okay.

Q [00:08:53] Yeah that's a tough choice.

Q [00:08:56] And you talk also about the introductions. //Yeah.// Yes. So, we could think about the introduction as, for example...

Q [00:09:08] Similar to how you introduce yourself. So, let's suppose this is the first day of your class. //Yeah.// So, when people ask you, your professor asks you to introduce yourself, so what would you say about yourself?

N4 [00:09:22] Like I'm [name] I'm from Nepal, I started my nursing in Nepal. And... I did my bachelor's from England and I lived there for five years. I've been in Canada since 2016. And with that, that's what I would say here.

Q [00:09:37] Okay. And... do you think you could include, for example why you were taking the course or what do you intend to...

N4 [00:09:45] Yes. Yeah.

Q [00:09:48] So the introduction in a paper could follow more or less the same structure. So, you say what the paper is about. You give some background information like I'm from Nepal et cetera et cetera and then you state at the end of the paragraph, what is your goal when you're writing, or what is your paper going to show.

N4 [00:10:14] Okay, then what is the difference between the introduction and a background then. Is it not similar?

Q [00:10:21] Actually the introduction would include a background. //OK.// And at the end what we call a thesis statement meaning 'what is the point?'. Why are you doing this? Yeah. So, what is the goal? What... Why did you do that. So.

Q [00:10:40] For example this paper intends to show this and that or this is a review of this and that or this is a critical analysis of this and that in the light of...

N4 [00:10:53] So in the background I can like include a history as well from... //good.//

Q [00:10:57] A short one... //yes.// because the introduction is only one paragraph. //Yeah.// So, let's think about that. For example, when you make an introduction sometimes it's good to think about a funnel //okay. Yeah.// yeah. So, you depart... This is the most common form of doing it. Yeah? So, you

depart from the most general to the most specific. And here is where you position yourself. This is the thesis statement. //Yes.//

Q [00:11:28] So, after you do that then you go along with your research or your review. //Yes.// If that helps, think about the funnel so to the general... from the general to the specific... //specific.//

N4 [00:11:41] Yes. Thank you. //Good.//

Q [00:11:45] And oh. Understanding the essay question or essay guidelines; tell me more about that.

N4 Like I said, I get focused on one thing and in the middle of.

N4 [00:11:57] All the essay writing I go everywhere. Like if you talk about barriers, I would not stay in the barriers, like I'll be giving all the stories about... maybe a current happening thing about the barriers and I [wonder] or everywhere. So, it's very difficult for me to understand a question in a specific way and... focus on that .

Q Okay. When that happens, do you reach to your professor and ask for clarification?

N4 Usually I ask my friends more than my professor.

N4 [00:12:30] Professors. They do help as well, especially with my specific... one topic... Now. I have been asking my professor because we, as a friend we have... we are in a different topic so I've been asking my professor and that has been helping a lot, but mostly I go with my friends. If it's the same topic we are writing about and that helps a lot.

Q [00:12:54] Okay, I'm sure it does. Yeah.

Q [00:12:59] Do you know that there is a person here on the fourth floor who works with the students whenever they need assistance with their writings[IP1]? //No.// Oh there is. She comes here once a week and she works specifically with this school. The students here. //OK.// Her name is Brenda. She is a wonderful person. I've met her and so she's here to help you whenever you have questions like that. Like the format, like the essay question, how to develop an argument... So, I suggest you find out more about that. //Yeah. Thank you very much.// No, it's good.

Q And, of course York University also has a writing center. Have you ever been there?

N4 [00:13:43] I have been there once but, usually they focus on the grammars and maybe a few of the sentence structures, how it has been done... but not like... in the general.

Q [00:13:53] Oh yeah. Because it's a general center, they cannot focus on the content. //Yes// as well as Brenda because she's not a nurse. //Okay.// So, she would focus on how you develop your argument but not the content, because it is your responsibility. But still it helps a lot.

Q [00:14:15] Okay. And then you talk about summarizing and paraphrasing. //Yes.//

Q [00:14:22] So tell me more about that.

N4 Summarizing is difficult because they say you do not include new ideas in the summary. You just summarize what you've written and I feel like I'm repeating same thing in the summary like, exactly the same words, same sentence, it's repeating so it's difficult for me to summarize and paraphrase. Like if I read a... like an article... literature review whatever I've written there, I think I'm writing the same sentence in... with my paper as well. Difficult for me to paraphrase, find new words.

Q [00:14:58] Okay... And when you repeat of course you remember that you have to use quotation marks. //Yes.// Yeah, but this is practice. Okay? So, the more you do it the better you get.

N4 [00:15:13] And sometimes you try and find a synonym and it makes complete completely different meanings.

[00:15:19] Aha yeah. So, but then you can clarify. Yeah, like I'm using this word in the sense of... ok, but then again this is very specific. So, when you have something like that, perhaps it's a good idea to look for help, when you get to... to paraphrase.

[00:15:39] And then how to express your voice as you write. So why is that?

N4 We've been told not to write 'I' in the papers so it's difficult for me... to express my words without writing an 'I'. So yeah that's... that's the only problem I face.

Q [00:15:58] Yeah that's a... big demand from... of academic writing. We ...

Q [00:16:06] We are told to express ourselves as 'we' or something impersonal.

Q [00:16:13] So. But there are times when you need to come to come to the writing and show yourself. So, I understand what you mean. And the linguistic register, I think it goes hand-in-hand with the language requirement. Okay. So, it's more formal usually more formal. //Yes.// And how... Tell me more about your experience with writing before you came to Canada. How was it? Were you comfortable with writing? Did you have to write lots of papers?

N4 [00:16:51] No. Because of when we study we don't have to write like reflection or any critical analysis or anything like that. We just study for nothing and that's it. And even in England because it was an international course, it did not contain much of the writing. So, it was difficult for me before I came here.

Q [00:17:13] Because the demands are very different and very intensive. //Yes.// And so, let's think so you came here with your family. You are studying to improve, to enhance your knowledge and hoping to work here. How do you picture yourself in the future, working as a nurse? What do you see for yourself, from what you are building now?

N4 I see myself as a nurse, not more than that because I do not want to go into the academics anymore. I had enough of study, maybe work and if I can, like go for short courses, three months courses and enhance my skills, no more than that.

Q [00:18:04] Yeah. You mean, you're not working towards, for example master's degree. Nothing like that. //No.// Okay just specialization. //Yes.// Okay. But that's something good. //Yeah.// Yeah. That's very good. And so, when you came here, because you had an experience in... in England, perhaps you didn't find...

Q [00:18:27] Coping with local culture very different. How is that?

[00:18:32] Yeah it was good. Okay. For me coping was good because... Even when I came... went to England it was difficult because it was complete Culture clash from where I went. So, when I came here, England and here, they have similar... culture.

[00:18:50] It's not different.

Q [00:18:51] So the clash happened there. Yeah. Yeah. Not tea. And so you feel okay you feel comfortable.

Q [00:19:00] In this country, in this city. Yes, okay. Very good. Very good.

N4 [00:19:10] Yeah.

Q [00:19:12] I think. Yeah, I think this is pretty much it. //Yeah.// Would you like to say anything else?

N4 No, I think the...

N4 [00:19:23] Like talking with you it has helped a lot because I know how... how to improve my writing as well and... yeah...

Q [00:19:31] Oh good. So, the idea was that, that participating in the research should give you something in return. Yes. //Yeah.// Like, I don't know, some tips about writing and things, so I'm very glad you find it helpful. Thank you and I appreciate a lot you coming and you uh... giving me your assignment. Yeah. So, thank you very much.

6 Nurse 5

Q [00:00:04] So this is an interview with [name]

Q [00:00:14] Okay, thank you [name] And, I'm Isis Pordeus and today's the 22nd of March.

Q [00:00:23] OK. So, [name] first of all thank you very much for participating in this survey and the interview.

Q [00:00:32] //Thank you.// So, going back to your questionnaire, you mentioned that you wanted to come to Canada because you wanted a better quality of education. //Yes. //

[00:00:45] Can you elaborate more about that?

N5 Because when I finished my program over there, I felt like there were not many opportunities for me even if I get the higher education back home. Still I will not be able to get a good job, according to my education. But on the other side I knew that like if I get higher education in Canada, I would be able to get a better job according to my education.

[00:01:14] Okay.

N5 ...so that's why I like that... forced me to come here and get better quality of education, to get better job...

Q [00:01:26] Yeah okay. And how long have you been studying here, at York University?

N5 At York University, this is my second year. I started [law] in 28 in January. So, this is my fourth semester right now.

Q [00:01:39] Great. And do you feel that you are getting... more knowledge, better quality of education, as you expected?

N5 [00:01:50] Yeah. I feel that, although like I would like to say this is my kind of, like bridging program, I already started nursing back home but like... here rules are different.

N5 [00:02:02] To get into the nursing, I have to do this program first and then, for further education, like I have... I need a degree from... from Canada, from Canadian universities, to finish my I in the clinical and to get higher are like... are going to higher education.

N5 [00:02:21] So I feel like of course like my goal is something as... like I want to get higher education to go in there. So maybe rather than working in the hospital I would go to like I would like to go farther.

N5 [00:02:36] So maybe a really good nurse practitioner course and all those kind of things and for being that I have to start from... from somewhere.

N5 [00:02:46] So I'm feeling that this is beneficial for me. It is taking me towards my goal.

Q Wonderful. Yeah. Good. So you worked before? When you were in your country?

N5 Yes, I worked there.

Q In the health care sector?

N5 [00:03:05] Yes.

Q Oh good. So, you have experience. You have training and experience. //Yeah// Good.

Q [00:03:10] And now, you're working but you're not in the health care? //Yeah// Okay.

Q [00:03:18] And it seems that you were very okay with what you already know about your job because you said that these aspects of work-related issues are not a challenge for you.

Q [00:03:32] You think you will do very well when you are working in the health sector.

N5 [00:03:37] Yeah. And because now I feel like the program is providing us some hours in the hospitals and ... Rather than working right away, like we are already getting some education or information or according to the local procedures of the country in the hospital, we are already getting education regarding that, so it would not be hard. I would not find it would be challenging when I'm actually working in the healthcare sector, because I'm already getting information or knowledge about [dose] or [scissors] or the equipments We already use it in the hospitals.

Q [00:04:15] Great. So, you're getting theoretical information and you already have the opportunity to do some practice. //Yeah// very good.

Q [00:04:31] And then you're from India, and I understand that English is a second language or official language there? //English is the second language// second language. So, you were trained in English? //Sorry?// You were educated, you went to school in English. //Yes// OK. Which makes things //easier here// Yeah very good. So. And you've been in Canada since 19... 2012. Right?

N5 Yeah..

Q [00:05:03] So how is this experience for you. Because it's like seven years now.

N5 [00:05:08] Yeah. Like... it's good. I'm liking this country but when I came earlier... I did another... another program as well which was business management, because at that point I didn't have any option to go into nursing.

N5 [00:05:29] So, but then after I finished my program, did some job and then I thought like maybe that profession is not for me. I... I had to go back to nursing. So, I'm feeling happy now. Before I was feeling like it's very struggling to get admission to the university, especially for nursing programs specially in my case because I am an internationally educated nurse. You're not able to go into the second entry program because you already have a nursing degree and otherwise it's hard for you, even to get admission into that four year full degree program, because of course for me I would not like to go back for four years in school. So, when I got admission in the university, I felt very happy. And now I'm feeling okay. So, it's almost done now. I would be able to go back to my field. So, my experiences look pretty good. //OK//

Q [00:06:28] So in the beginning it's never easy. Right. Different country, different culture. Yeah.

Q [00:06:34] So was there anything that you found most challenging... to deal with, here in Canada?

N5 ...like it was more challenging...

N5 [00:06:49] It was a little hard, because back home like... when you're studying, it's your parents' responsibility to pay your tuition, like you are not working while you're studying. Even if you're a PhD student, you... you don't need to work. Here... you're just like training just doing your studies and your parents are paying for everything. But when I came here, like it was a little hard to work and to study all together because... Anyways you have to work... to... pay your [end] to everything. And it's not every time easy to ask parents for the money. [That's what I felt]. Moreover, like as we know like the currency change. And even if it's the same currency, like the Indian currency, it will be much easier but where the dollar is bigger than the Indian currency, it was not easy for parents to send me that amount of money to pay my fee.

N5 [00:07:47] So I had to work. So, but I was happy I was making my own money. I was not dependent anymore. Even at some point I was helping my parents as well. So, I would not say

challenging but it was a little... little harder in the beginning... we were [tied like that]. //It feels good.//It feels so good like you are making your own money and you can do whatever you want.

Q [00:08:18] And you're married already, right?

N5 Yes, I am.

Q Oh, is your husband in the same sector or different?

N5 No, he is back home. I just got married like few months ago.

Q Oh, really? //Yeah.// Congratulations!

Q [00:08:32] Good.

Q [00:08:33] So you are building for yourself a new life here. Yeah. So, you started one course and you use you realized that it was not what you wanted and you finally got your admission in the area that you want to work for.

Q [00:08:50] So how do you feel about this future, that you are building in this moment?

N5 [00:08:57] So I'm feeling like, positive things like the future would be bright because it was always my dream to become a registered nurse in Canada. Yes of course. Like then you're go [to New] you want to study more. But I know short term goal I would say, like to get my registered nurse license over here and I'm feeling like it would be, it would be really... really great, a really good time and I would like... when I will be working as RN, making my own money. Good money after studying so much here and also big back home and after so many years especially, like it would be really good forme.

Q [00:09:50] Wonderful.

[00:09:51] Yes it'll be. certainly key.

[00:09:55] And now let's focus specifically about writing.

[00:10:00] Before you came to Canada in your previous years. After your training and the years before.

[00:10:08] How was this thing about having to write? Were you comfortable? Did you like writing?

[00:10:16] How was it?

N5 So I would say like before I come to Canada like the education system is different in India. I don't think I submitted so many assignments. Maybe... maybe there would be one assignment in a year or two. Like we were not used to write assignments there. We were just taking our exams and the exam system was annual, like you would... you have to take like two exams during two or three exams during one-year period. Yeah. So assignments was yeah. There was [unclear] problem. [unclear] assignments because we were not making so many, maybe just our nursing plans, according to my program or when I came here. In the starting I found it like very hard to write assignments like speciallythe APA style. Although... although like there are only few marks for the APA, but it was it was really hard to get that idea how to write assignments in APA format. What is MLA, what is IPA, all those kind of things. But now like, as I told you, like I already started two years when I came in 2012. So, and when I got admission in York University, I was more comfortable, because I was already used to write the assignments in my other programs as well.

N5 [00:11:41] So even I will not say, like it when I'm writing assignments from [school. I know] still like I am not able to write same for example. Still I have to go back and check the reference thing, how can I write in the APA format, all those kinds of things. It's not that hard now but still I would say like sometimes I find it challenging to write the papers.

Q [00:12:11] But it's ok. Writing is a process.

Q [00:12:17] It's not something like you just go there and get it for you. So it's something that you learn and the more you do it, the easier it gets. Yeah. Yeah. But about APA or MLA you have to check because you cannot just memorize everything.

N5 [00:12:36] Yeah.

Q [00:12:36] So it's OK.

Q [00:12:41] And specifically about the academic genres, you say that you never had to write journals. So, I was the first person to ask you?

N5 [00:12:50] Yes. Yes. I have never written them.

Q How does it feel, to have to write a journal?

N5 Like I wrote it but...

N5 [00:13:00] But I was, I was not sure like whatever I write, did I write it correct or not.

N5 [00:13:06] Like I don't know the actual value of writing the journal, like as told by you like maybe I could just reflect my meeting... Like how we did here. That's what I did. I felt good, but still I was confused like, am I doing correctly?

N5 [00:13:25] Or not. Then I found like...

N5 [00:13:29] Okay. So, I don't know how to write it. I just wrote whatever I knew. Like how... How could I reflect the meeting and then I sent it to you.

Q [00:13:38] It was perfect because there is no right or wrong. It's just like you are talking to yourself. //Hmm. Yes.// So, like you're on the bus going back home and you think about what happened in the day. So, there is no right way to do it, any way that you do it is right. Okay. //Okay.// So. And then it seems that critical reviews, you seldom have to write them.

N5 [00:14:03] And critical reviews like I would say, like we had a course in the first semester, the writing course. According to my understanding, critical reviews are critical analysis. Yeah. So, like in that course I think not; I think actually we got an article and we... we had to do the critical analysis of the article.

N5 [00:14:30] So yeah. Not, not often but I do that in that course. Like, I told my views about that... about that article, what could have done better and.

N5 [00:14:44] What is already, what is already there.

N5 [00:14:47] What is better and what could have done more too in the article, to make it more beneficial for people, all those kinds of things.

Q [00:14:55] Yeah. That's pretty much it. Like when you read, for example a book and you summarize briefly what's in the book and you express your view on the book. Oh it's good. It's not good. So, this is good. But this is not this is not. So that's pretty much it. A critical review. And then you said that sometimes you have to write position papers. Yeah //yeah.// And outlines usually. Okay before you write the position papers. Right? //yeah.// And field-notes. It's important because you were going in the field to work and self-evaluation, good; reflective essays, they are kind of related.

Q [00:15:41] And other. What you mean?

[00:15:43] Do you... can you remember what other genres?

N5 Uhmm in others I were...

N5 [00:15:50] I would like to say... like, I already included reflective essays...

N5 [00:15:57] So, like... I would say like one time we went to attend a meeting with one of the nursing [unclear]. So, there was all the... like the things we discussed in the meeting... [unclear] that was a field trip, actually. So, I'm not sure I would say that like, the reflection of the meeting or it was something else for me...

[00:16:26] So that's how I am to go to the thing 'others'... //okay//

N5 [00:16:32] Yeah [overlap]... there was... there was also a different assignment. So, like you had to time the meeting and you had to write.... what you guys discussed there with the board members... Although, although like students do not have to say anything. It was all, you had to write what the board members out there discussed with each other. //Okay. Like notes?// Yeah, like notes. Yeah. So, I'm not sure in which category.

N5 [00:17:04] But to the comment, according to that I put other like I have written other material sometimes that was different for me.

N5 [00:17:14] And so that's why I take this, like sometimes.

Q OK that's good. And then you mentioned... from these that you have to write sometimes. Is there any of... which is particularly challenging or hard to do or you don't like to do? or that you like very much, for example?

N5 ...like as I already told you, like the assignments, the papers. It's not like that I don't like to do, but I'd like to be better...

N5 [00:17:48] Like if there are only exams in the classes rather than writing the assignments. So, am I remembering one course, we had three exams and only 20 percent assignment and those three exams covered the like 80 percent of the course.

N5 [00:18:04] //So, you feel more comfortable?// Yeah. Although, although there is [motive I just cautions] you are never like, confident like I did right or wrong. But still I feel confident [unclear] and also I feel like you learn something because you study the book and you learn something in the assignments. I feel like you just search and you write ...

N5 [00:18:27] More like into your own words.

N5 [00:18:31] So that I found a little hard to do.

N5 [00:18:35] And moreover it also depends on the... on your instructor. What they're expecting from you. How they mark the papers but not in that [unclear] in the multiple choice [unclear]. If it's right, you would get the marks if it's not right you will not get the marks.

Q [00:18:51] So it's more straightforward, black and white... thing. That in the paper you'll feel like more... You don't really know where you're going.

N5 [00:19:00] Yes Yeah.

Q [00:19:03] And then you said that you always have to write presentations and the handouts. //Yes.// And how does it feel for you?

N5 [00:19:10] I felt like every time before presenting, I'm always nervous but when I'm there in front of my class, in front of the audience and I start speaking, I feel good.

N5 [00:19:23] So... because there were presentations almost in every semester, in one or two courses... some,,, some... like I think in the second semester we had three courses and in two courses there were presentations. So, it was almost in every semester like... you have to do the

presentations, even back home like we used to do the presentations like in the third and fourth year. Yeah. So, I feel good once I start talking but before I am all this nervous...

Q It's normal. Me too. I gave a presentation yesterday. Before, I was like 'Oh my God oh my God'. Then when I started... //Yeah//

Q [00:20:04] So, if... if you prepare well, you get nervous but then you //Yeah// you're okay. //Yes//

N5 Yeah. So, like... for me, like for the presentation I don't like creating or [unclear] from the PowerPoint, like I would like to...

N5 [00:20:26] Do. Like I would like to show something practical or like giving them real life examples. So, when I start doing that, I feel good.

Q ...because you are in something that you know. Yes? //Yeah// Very good. //Yeah// Would you like to comment on anything else?

N5 [00:20:47] No, not really. I would like to say like it's from the commenting thing. Yeah. And when you came first time in our class... Like I was... because we were told we have to write the journal, right? And I was like... no, like we are already packed up with too much stuff.

N5 [00:21:05] We have to write the assignments and everything, because I didn't know what journal is actually. I was like maybe it's actually some kind of assignment like two or three pages I have to write for... as a participant in the research. And. So I didn't participate in the first attempt. So, but when you came second time in the class and then I thought like maybe, maybe I should try this.

N5 [00:21:33] Like [unclear] like, like if you're thinking like if I'm going to study further, I have to do the same kind of thing. So, if you go in there search for those kind of things.[IP2] And so yeah. And the second time then I came in the research study, to participate. And then... then I'm getting new... new like some new information about my paper, how to write it, because now I'm feeling even I write this paper two or three times, but now I'm feeling like no, there were so many mistakes I need to correct. So, I'm getting like some idea some information which can be useful for my next papers, which is I'm submitting soon next. Next week I think yeah yeah... I like the thesis statement, as if I told you like what I write in the thesis statement. But I was never clear like, is it correct or not? That's what I used to write. Like every time all my friends like, we talk to each other we discuss each other like the thesis statement. I would always say 'I'm not sure I'm writing this way'. I'm not sure if this is the thesis statement or not. But now I I know okay that's the thesis statement, which I am always writing in the papers.

[00:22:59] So, this is good. So, I wouldn't say that there are mistakes but I would say there are things that could have been, in a better form. Yes. Yeah but don't think of them as mistakes. Think about them as things that you are learning to do. //Okay// Okay yeah. And I'm happy to know that you feel more comfortable about the journals. //Yes// because I want to ask you to write a reflection about our conversation today and send it to me. //Okay, sure. // So now you're not afraid there is no right or wrong. Yeah yeah. And one last question. Do you know that there is a writing center here and on the fourth floor?

N5 [00:23:41] Yes. In the other building, right?

Q There is one here once a week[IP3].

N5 I don't know about the one here in this building. I know about the writing center. It's in the Ross building. //I think so// Yes, in the Ross Building, near Vari Hall.

Q [00:23:59] So you have you ever tried to clear your doubts or help with your assignments at the writing center?

N5 [00:24:08] No. So, I went there just one time because there was a requirement for my course. So, it was in the first semester because I wrote a reflection and that was a requirement of the course, like

you have to take that reflection to the writing center and whatever they tell you the mistakes and everything you have to attach that reflection with your second reflection.

N5 [00:24:34] //OK// so at that time, I went to the writing center because there was a requirement otherwise I have never... never been there.

[00:24:42] ~~Yeah but here on the fourth floor once a week there is a person here to help you with your writing. OK. Her name is Brenda OK. She is a wonderful person. Ok so next time you need help with your assignment I strongly recommend that you try and book an appointment. I'm not sure you can just walk in or whether you have to book but I think it's easy for you to find. Okay. Okay I'll find out. Yeah yeah. Because it's here she's a wonderful person okay. And she's very knowledgeable and very welcoming to students. Okay. So if you need it it's a good thing that you can count on her. Okay okay I'll try that [IP4].-~~

[00:25:25] So thank you very much indeed for your time for your cooperation for everything. Thanks to you. You're welcome. Good. And I believe -----end of recording

7 Nurse 6

Q [00:00:03] So this is an interview with [name] Thank you [name] Today's [date] Yeah. Okay. So, uh here. You answered for me the questionnaire so I would like to ask you a little bit about some of the answers. Okay. So I understand you're married. Yes. //Yeah I am.// So, when you say three people you mean your husband and two kids.

N6 [00:00:41] No. I have my husband and my daughter and my sister's daughter recently came from India.

[00:00:46] She's like...

Q Oh OK. So, your sister's daughter lives with you. //Yeah. //Is she a child or teenager?

N6 [00:00:53] She is completing her nursing and maybe five years before she's like 30 years old.

[00:01:00] She's only 30. // OK very good.

[00:01:04] She recently got married. She's sorry. Recently got married. // Oh good. // We're about to bring an announcement.

[00:01:12] No I mean I'm trying to clarify it for you for residents Yeah yeah for a permit.

[00:01:19] Yes OK good good ----- up to this point just small talk

Q [00:01:23] And then you were born in India. //Yes. // And you also had your nursing education in India. //Yes. // OK. So, did you work in healthcare before, when you were in India, before coming to Canada?

N6 [00:01:37] Yes, I worked in India, in Saudi Arabia, in Doha Qatar.

N6 [00:01:43] And erm... more than 24 years all.

Q [00:01:46] So you have a huge experience. Very good. Very good. And you moved to Canada in 2014. //Yeah. // Very good. And now you are working in the health care system. //Yes. // Okay. Is it a job or is just a practice [IP5] ?

N6 [00:02:06] No, it is a job. Because I just came in 2014 here, I found that it is very difficult to get a license. Then I went to study PSW, I did a six-month course in PSW ... [board] licensing, I started working as PSW, you know in healthcare.

N6 [00:02:23] Then I got a job in [Scarborough General] hospital, as a PSW and I started working there. Recently I got my [RP] and then my manager gave me a position there too. Now I am working as RPN.

Q [00:02:38] So explain to me, what is a PSW?

N6 PSW is a personal support worker, of course personal support, that is needed for here to work, I say health care aide, maybe some places it says ['health care aid'], in Ontario it says PSW - personal support worker.

Q OK and now you are not as a support worker you're working as?

N6 RPN, a registered practical nurse.

Q Oh, very good! So, have you already written the exam?

N6 Yes //oh!// because of my, my back home... my degree they gave me eligibility to write the practical nurse exam and in between I need so many things like they asked me to write the [CAS]... the CAS that is [Competency Assessment Paper] that I've written and given to the college of nursing and then they read that one and then they gave me eligibility to write for RPN exam.

Q [00:03:43] Oh yeah.

N6 Then I wrote the exam and I passed the exam... [unclear]

Q [00:03:48] Oh very good because you tell me if I, if I understand correctly usually you do this course here at university and then you write the exam, no?

N6 For RPN here in Ontario, we have to study two years. Normally. If [unclear] students from here, if we came from India or any other country, they will assess our paper then they will... if we have any gap in the practice, they will ask you 'what is this', then how... how you did you [man] this practice standard how you did this one, there is practice standards [for us] in the College of Nursing website; we need to practice the standards that we have to meet; if we are not meeting them, then they will ask you. Otherwise, they will [then you will work plus in the school] [no yeah ok so it's a very complex Yeah it's a complex Yeah[IP6].] | |

Q [00:04:48] And so how do you find your course here, do you like it?

N6 [00:04:53] Yes, I like it, it's a wonderful course. I did my diploma three years in India; then two years degree in India, like a post basic BSc in nursing. //OK// so that is equal [as BSc] bachelor science in nursing, but when we come here, they will give us me and they told me to go for a practical exam, like [OSCE] objective structured clinical examination; //O S...// O S C E //objective structured clinical examination, that is an institution examination; in there, all patients we will get. Then we have to assess why they were there. Each, each patient then give us a scenario and they will tell us, may...maybe one place where they will allow us to assess the patient.

N6 [00:05:46] Then the next bit is a place they will tell us to [unclear]. Like nursing them losses are, like what you will do for that case.

N6 [00:05:57] If a patient came and just ... patient is complaining of chest pain and patient came to the emergency. And what you are going to do. So, that patient will be acting. They are all actors. They will be acting as a patient and then I am the nurse. I have to say what I'm going to do... //In front of a board, for example? // Yes, and the examiner will be there and they will be monitoring our [unclear] and then we have to show them... //To do as you do// To do as you do... That's the examination, this examination. So, like that pole stations will be there. Some people will be mentally, mental health problems and then we have to do mental status examination, [unclear] that examination, like that so many things.

Q [00:06:45] All that's this must be difficult. //Yeah, it is. // It's like... I don't know lots of people watching you have to interact. It's not just explaining... //Yeah// you have to act...

N6 [00:06:58] And actually, the examiners will be sitting in a room, in this in...room, that what we are doing, how we are doing, like we are missing something.

N6 [00:07:07] So you that is all that we have to do it when we come from India or another country. So, [when I saw it here]...

N6 [00:07:15] But, there was no many people passing that exam, because we practice in a different way in our country, like...

Q So, are there many differences between the way you do things in India and the way you do things here?

N6 The procedures and the things are the same. But, the explaining way, in India we don't need to explain everything to the patient.

[00:07:39] Oh

N6 You can just tell them, 'oh you are getting a...', 'You have an injection, doctor wrote for you and I am going to give you'. That's it. But here, we have to ask the patient.

N6 [00:07:49] 'This is the medicine the doctor written for you'. 'This is for these and this is the complication'.

N6 [00:07:55] This this is for something, your pain reliever or something. We have to explain everything to the patient and then we have to get their consent. 'Is it okay that I give you this medication?' In our country we no need to do that.

N6 [00:08:11] You can just go and tell 'you and this is your doc...', 'This is the medicine doctor written for you'. 'You have to take it'. It's not that, 'if you are okay, you take it'.

N6 [00:08:21] It's not that. //So, the patient can refuse, for example... [overlap] they can say...// in our country we cannot, even though the patient cannot refuse [unclear].

N6 [00:08:33] Nowadays it is [standing] because of [unclear] joint commissioned international accreditation. Now everything is [standing[IP7]] but when I studied, it was not like that. Even though, whatever doctor prescribes you have to take it; there is no option for you. Do not tell that I don't want.

Q[00:08:53] So it's kind of I can't say that it's different culture. Yeah. So healthcare culture in India is one and here in Canada is different. //Different.// Yeah.

Q [00:09:03] So, do you find it difficult to adapt to these new rules and new ways of doing things?

N6 [00:09:10] No, because when I started the PSW job, I understood that I have to learn a bit here. //So, you were focused... // Yeah. // ...from the beginning? // yeah. Then I thought: 'OK, [school?] is not a big issue, I can go and do maybe, after some classes. But I know when I go for work in the hospital, they would tell:

N6 [00:09:31] 'Oh, you studied in India. You don't know this, you don't know that...'. So, I don't like to hear that one. So, I just... I thought: 'Okay, let me go and study a bit, then it will be easy for me; if you will say 'oh this isn't in Canada. We are doing this' and you know, you came from India. You don't know this. Then I studied here and nobody can say that.

Q [00:09:53] Exactly. And then you say 'No, I know this'.

Q [00:09:56] Yeah, I know the way things here work. //Yeah. // Okay. Very good. So, another question.

Q [00:10:04] Let's see, ahn...

Q [00:10:09] So, you stated that you came to Canada in search of better quality of education for you and probably for your kids. // My daughter. She's studying here too. Yeah.// Nurse too? // No, engineering. // Oh. Wonderful, wonderful too! ...and... you wanted a better paying job.

N6 [00:10:27] [overlap]. And [better living condition] like, you know, in our country nursing means that everybody is like, a is lower paid job and everybody, anybody can say anything to you.

N6 [00:10:41] As a nurse.

N6 [00:10:42] And even we are where, we are. We are studying so much, but we are under... even under the cleaners.

Q [00:10:50] Okay. It's terrible!

N6 Yeah. It's not that..., there is no dignity for our job. And even the doctors, they can shout anything to us. //Okay. // Yeah.

Q And here in Canada is different?

N6 It is different.

Q You feel... How do you feel?

N6 [00:11:04] Is a better condition, but I... I didn't... I did it... It is not like what I expected, but still it is better. //OK. // I expect[IP8]... [unclear].

N6 [00:11:15] Nursing is a really, really wonderful job. Nobody does [unclear]. We have really good reputation, [unclear]. Still, it is not that [unclear] what I expected.

Q [00:11:27] So but it's better? //It's better, oh, much better. // Oh wonderful! So, you imagined yourself as a nurse in Canada.

Q [00:11:38] And what you imagined, you found even //better// better. // Yeah. // So, you must be very happy with that.

N6 [00:11:45] Yes, I am.

Q And how about social life. So, you said that like half the people you have social contact are the same country, same ethnicity and the same first language.

Q [00:12:02] So, it means that you have... you're not closed in the Indian community. //No. // So, howdo you find this situation?

N6 [00:12:12] The thing... when we go to church, we have our community; when we go for work, we have our different, all different nationalities there. We have a wonderful time. Sometimes we have social parties, something like that in our culture too. But you know when we go to Sunday church if such and it is our community so half is in our community half is you know, I would say and but, and also I try to help everybody. We have UN, United Nurses Association in India.

N6 [00:12:48] We have a like a co-op here or uh What is it called? Nurses Association.

Q What is the acronym again?

N6 [00:13:06] [mumbling]. What is it called? CUPE, C-U-P-E, CUPE, a Union. So, Union. Yeah okay yeah union.

N6 [00:13:17] So we have a Union for me. Also, they have a small branch here and we have a WhatsApp group in there. Yeah, I try to help the people who are coming in India, are coming from India.

[00:13:29] As a nurse, to get licensed and all those things.

Q I think this is very good. Because you have a lot of experience.

N6 Thank you. Yeah.

Q So you're very active, not only at work but with other people from India and from other countries. So...

N6 I try to help people to go and study.

N6 [00:13:49] One of the girls, she studied with me is ...PSW, she's from Serbia and she was very... little... not that good in English. Then I forced her, 'go, go, go to study'. She studied nine to ten, eleven... does this to grade English B into years and now she's doing RPN.

N6 [00:14:14] Oh I only said 'goo, goo, goo, goo, goo...

Q It's very good! So, and...

Q [00:14:21] Then about writing, there are a few things that you said... let's see. So, you often have to write presentations and the outlines and self-evaluation and reflective essays.

Q [00:14:40] So, tell me more about that. How do you feel having to write? Is it different from when you were studying in India?

N6 In India we don't need to write any of these... //really? //

N6 [00:14:52] You don't need to [unclear]; we need to write some paperwork. So, but it is not a stick to APA anything like that. They can give a topic and... some topics, then we can choose one topic and make how to write a paper. It is not like APA or nothing like that. And there is nobody asking us 'from where you took this one?'... we have to give the bibliography but still google is okay, somethinglike that. After coming here earlier you studied how to write a proper paper. In our country, paper writing is... very... that their training is very less for us.

Q [00:15:29] Okay. And when you found that you had to write a lot here, what did you do? how did you feel about that?

N6 [00:15:37] Oh I was so shocked.

N6 [00:15:38] I didn't know how to write at first and then I had... I go to some basic English because my father was a teacher, in the school and then he gave me tuition for English. Since then my seven degree I've been to an English teacher to study grammar and spoken English, and all those things.

N6 [00:16:02] Still it was difficult for me [unclear]. I studied one subject English and then from plus two plus one onwards. I studied full in English. //OK // but this is when I completely switched over to English in the 11th grade. It was really difficult for me, I didn't understand any and it was really difficult for me.

N6 [00:16:21] But 11th grade and I'll finish the school in English. And then when you did your nursing course, in English too? OK. And when you came here, how did you manage with the writing requirements? Did you go to the writing support?

N6 Writing center! First time...First time I [unclear] I went to the writing center and then they give me tips on how to write it. //Yeah. // And I started writing after that. No one went there, because I had to go. But sometimes they will go there when we go there. Some teachers they me. It is not that helpful.

Q [00:17:02] Why is that? Tell me. Because this is my interest. Yeah. So why do you find it's not very helpful? What do you think it should be like?

N6 [00:17:13] They have... They didn't do they... They always check the grammar, that we can go and put in the Grammarly and they [unclear]... // Oh, Grammarly! Oh yeah. Yeah but they have to give.

N6 [00:17:26] How... how we can write in a separate, separate heading or some... how what that information should be there. Something like... Mm hmm. I don't know. Maybe I didn't feel that it is a lot helpful.

Q [00:17:42] Yeah. Because, you know they are not discipline-specific. So, then they cannot talk about the content. //Yeah. // Because for example, I cannot talk about the content because I don't know.

Q [00:17:56] But they I think they try to guide you in the good way of proposing an idea, connecting ideas. But, yet you feel that they are just focused on grammar and that's it.

N6 [00:18:15] I felt that when they say don't know

Q ...because this is this is what we want to understand. So, after the first //two semesters I think // okay you were... you didn't go there anymore.

Q [00:18:28] Mm hmm. Oh yeah. It should be... So, do you think they could do better than that?

N6 [00:18:34] I think so, a little more better because... Exactly... It must... for me maybe I'm a little bit good. I'm not that good means did my classmates some of them are really poor in English so maybe they need more... more support like how or... how to go on an assignment, what things to include in there.

[00:18:58] Yeah.

N6 [00:19:00] Like, how can we introduction and conclusion, how it should be related... something like that.

Q [00:19:07] So I understand. Yeah.

Q [00:19:10] And not just only grammar mistakes and verbs that...

N6 Like the grammar mistakes, means that they do what we are writing only grammar they are correcting, it is not enough what I would paper; when we go to a good paper model thing. If the criteria were met, or not; that we can they can just tell us.

N6 [00:19:30] If you didn't meet on the on the criteria maybe you can include this, this, this... maybe.

Q [00:19:37] I see. Yeah. And then you said about writing, that language requirement...

Q [00:19:43] So that's part of what you're saying. Yeah. That they should try and help you about if the language is more formal... Yeah. Yeah. Devising a suitable introduction. Yeah about the introduction, sometimes I tell my students to think about themselves. Suppose it's your first day in a course and the teacher asks you to introduce yourself.

[00:20:11] What do you talk about?

N6 I talk about myself, my name, where I'm coming from, what I was doing, what I studied. Then what you are going to achieve...

Q [00:20:25] Great. So, the introduction to a paper follows the same idea. So, you can depart from a more general information. And then you explain, like you will introduce yourself you introduce your work. And in the end, as you said, what you are going to achieve. So, what are you going to achieve with this writing. So, if you do that if you think about the introduction as introducing your work, your written work the same way as you would introduce yourself maybe you'll find it helpful. So, this is a way to start again. OK so the general and the more specific and what you achieve with this paper. OK. And then you proceed and the conclusion you're more or less go back to the beginning and you

reinforce how you achieve that conclusion. OK so this is a general very general but perhaps it won't help you. Yeah because for example, when you working and you'll have to explain something to a patient, you follow a certain order and then you... for example, about the medication, you explain what the medication is, what is going to be achieved with the medication, you explain the risks and then this is the introduction or the explanation.

N6 When we come first time it is difficult for us to do this; now we had an English course that had [unclear; overlap]

Q You had English course here, at work? //Yeah// great. Is it part of your...?

N6 [00:22:23] [name].

Q What, what is that? How did she...

N6 She taught us. [name].

Q Okay. And then you had English course here, to help you?

N6 Yes. Oh, we have one of course in first semester.

Q [00:22:37] First semester. Do you think one semester is enough?

N6 [00:22:45] I don't think so.

N6 [00:22:46] And also the teacher... //Don't worry // ... not because she's little old lady home I think, you have to be little more uh a little more flexible and a little more [unclear].

Q [00:23:08] OK. So, you didn't feel very... [unclear].

N6 Not only me ... everybody.

N6 [00:23:13] No, we all didn't feel good about it and we had... we wanted to tell... But I think I don't know anybody told it or not.

Q [00:23:22] No, this is difficult to tell. Yeah? When something is not really going well.

N6 No, it does not... it does not [unclear].

N6 [00:23:31] Last month. I know.

N6 [00:23:32] And even... even she gave same... same mark, I mean to most of the people and when we repeat in that meeting when submitting, it will be repeating that words. Then she already used mark there. Oh my... we got A in writing. But she already used 5% mark.

[00:23:52] So then we go down... //because you are repeating... you were writing about the same thing. //

N6 [00:23:58] Oh yeah. And even in the heading. Only 25 percent of what I did is I make sure but that also because of... these repeating words and then [unclear] and all those things.

[00:24:13] And then she didn't do so well.

[00:24:16] It's not fair and we didn't do any wrong. And we are staying struggling to get marks and finally she didn't use them work and that, and that because even if she said you're not a teacher or maybe you're more illiterate with the [unclear] they will understand - 'oh, this is because of this'. So, she didn't do that.

Q [00:24:39] Yeah. Then you felt it was not fair... //it wasn't fair. // Okay, I understand. Yeah.

Q [00:24:46] So, summarizing and paraphrasing...

N6 ...and even she did this wrong thing in the class one day. And then we all was wondering why, you know, it this is not the reality. No no way. And then we finally told her.

[00:25:00] This is not [unclear] finally; she... she had to change it.

Q She changed it?

Q [00:25:07] Okay so and when you have a particularly difficult essay to write, if you are not clear about what you have to do, do you ever talk to your professor for clarification? //Yes. // And does it help? //Yes. //

N6 [00:25:24] They give you information, detailed information.

Q [00:25:28] OK. Which is good because... you cannot.... //Most of the teachers. //

Q [00:25:34] You cannot just be alone with your problem. And trying to figure out... // all of our teachers is good. // OK. That's good.

Q And when you write, do you understand the criteria, the rubric and everything?

N6 [00:25:51] Oh some teachers they will be giving even more detail, the rubrics, most of them. //Okay. //

Q [00:25:57] And then you can follow and you can check your work, to see if you're meeting the criteria. Oh, very good. Okay. Very good.

Q [00:26:08] So, I think that'll be all, [name]. Thank you. Thank you very much. Do you have anything you would like to ask me or...?

N6 [00:26:17] No I don't think so. Okay. And thank you for having me here.

Q No, thank you.

[00:26:23] Because it was wonderful that you have availability ----- end of interview

8 Nurse 7

[00:00:00] Mm hmm. So, uh... interview for the research study.

Q [00:00:07] Today is May the 8th 2019. I'm here with [name] Thank you so much for coming. So, I would like you to describe, in short your experience learning English, since back then in your country. //Yeah. //So, when did you start learning the language. Uh. What led you to become interested or why did you start learning it?

N7 [00:00:39] Um I didn't my whole study in English. The instruction of the language in my school was English so I will say I started English learning when I was pretty young. I started my school with uh around four courses then I'm learning English. The best thing is that we are pretty good in the writing and those kind of reading for the speaking is not that much good. Like God or the content because we don't speak in IT speak in English in our home. Oh okay. Well that is the main thing. But I have been learning since long time since childhood.

Q [00:01:21] Oh that helps. Do you like it? Yes.

N7 [00:01:23] I like to read a book go which... which are written in English and the writing or essays and I am still learning, but me, I read the book because I want to know the different vocabulary, the new vocabulary. So, since I started in York University, I thought that I am improving my English as well, so I feel myself... A really good opportunity to get up and acceptance in this York University, verywell.

Q [00:01:53] Well, we learn our whole life. It never stops. Now, talk to me about your experience living in Canada. What do you like about it? What do you not don't like so much and things that you find different, from your previous country, from your period previous experiences?

N7 [00:02:18] I did my bachelor's in nursing back home. The total nursing is not nursing study for me it was five years. 2013 after my bachelor, I moved to the United States and I was there for two years. My husband was doing PhD and so I was dependent visa do I was in a different visa. I can get my license so I got my license from the America the state of Texas. Then we got our permanent resident card on two thousand fifteen and then my husband was done in his studies. So, we moved here in 2015. At that time, we moved to the Alberta and the beside the Ontario. If you go to the nursing process... I'll vote in order but this doesn't take your application or unless you want to really require the marks of the English. Eventually I gave it to taste. I didn't get any marks like it required marks and then that is I. So then I tried to sell one then I gave to sell but understanding when I got the required marks. I started my own process and they took so long time for the process and my English was expired, then I had to do it again, //again // and that time I got pregnant. My pregnancy was to do with complications so I was not able to concentrate for a study I had my baby. I was busy with her because my husband was doing full time jobs so I was not able to give that concentration for my preparation forgetting the license and then even in 2016 I started with a CNO.

//What is that? //

N7 Is the college of Ontario for a license and do you and my husband also got a job in Toronto. Then we moved in Toronto 2016 and 2017. 2017 September I got the result from CNO. They told me that my education is A quality but my safe practice was expired and they gave me opportunity to either I can go back to Nepal or Texas, go to them and do some volunteer or the job over there or I can go to the university or the college and I've chosen to come here and the other things I like about here and I don't like about here is, the place where I was born... That is I was born in Nepal. Nepal is.... we call it the developing country, right?

N7 [00:04:50] So like kind of a facility supposedly it is educational boards and it is those kind of things that are very limited over there. So, here we have lots of opportunity if we want to do it, right. So, I'm saying seeing myself I'm opening the door for me. So, I think that after this program I will have a lot of opportunities. In the future, I would like to go for the master's and besides I'd like to do a lot of work in the clinic and hospital. Not on the community side. So, that is in my future plan. But I'm going to have to work quite a bit like around two years maybe after two with two years. I will definitely go for the Master's.

Q [00:05:35] Oh, I hope you do very well! All the best. And what does it mean to you, besides the opportunities that Canada offers you, in terms of culture for example. What does it mean to you living here in Canada. Do you miss your country or do you feel adapted?

N7 [00:05:55] Yes, definitely, and I have, I have already spent my 25 years of my life in my country with my family. We have our own culture, right? Lots of support from the family. When I was there. But when I moved to Canada me and my husband my daughter said this is a two person was talking to each other helping each other, right? So, I really miss my family support when I stay here. And that is the one thing I really miss them, about other culture. It is also an opportunity to learn other culture. I am the person who believed that if there is you the bad thing or not your culture you have to erase it. And if there is a good thing from other culture, adopt that one. //Okay. So sensible. // Yeah. So that's why I like to celebrate a different kind of cultural event. Like we are not Christian we are Hindu even though we celebrate Christmas or do the festival as well here, right? And we also celebrate our festival as a combination. And the others tell you that before. [unclear] speaking and communication, sometimes here the people... lots of people speak very fast. Some of this people speak the slang. Those kinds of things take a time to understand.

Q [00:07:17] Yeah, I think so, yeah. OK. Now about your nursing education here at York. Can you explain to me, in your own words, what is this program that you're taking at York University?

N7 [00:07:33] Well, look initially when I got the letter [from the CN?] 'OK, you have to go to back home or more like go to the school or go to university...

N7 [00:07:44] I thought then 'why not I get my license right away?', because I have experience, I have education, I have a license from America and they are accepting the same exam called NCLEX, which I have already passed. And that was a bit frustrating for me at the time, but in the back of my head, I had a plan to go to the Master's. So, I make... I convinced myself by saying that after this program, if I want to go to the master's I didn't have to do to any kind of [unclear] later but it's one benefits for me. And the second one, the most important is I got the post I needed, to go to hospital to do my practicum, right? So, I can see that, after this program, especially this last program when we are doing the IEP the school did a big placement where we can do everything by myself. So that will be very beneficial for the students who have education back home and they don't have any experience in Canada. So that is... that now I'm seeing on that also I am in a good place. So, I'm really thinking 'okay, that was a good decision the [CN?] has done for me'. So, they [didn't let me write right away] so that is because I am protecting 'myself as well and [protecting] the other as well. So that's the thing.

Q [00:09:00] Okay. It seems good. Very good. So, this bridging program is helping you integrate in the Canadian health system. Are you taking the NCLEX? Because you have taken it in the United States... Do you have to take it again here? //No, no. // Okay.

N7 [00:09:19] They said I already passed my exam. I just have to do this. Oh, [unclear] then I... After this last semester, this is the only semester I can get my license by the way. //here? // Yeah. //Oh, congratulations! // Thank you. //Wonderful! // But still they have to go through... Take documentation from the university, those things. But my side. I will be done.

Q [00:09:43] Very good! So, you had practical experience from your country? And you were getting your practicum here. //Yes. As a student. // So how did these two different environments connect? Are they very different or are you making a smooth transition?

N7 [00:10:02] What I'd say is that the fundamentals of nursing, the theories, the ethics is the same thing. Well, the only thing different is how you applied, whether you apply, to whom you are applying, but on a different kind of set it could mean the system. The legal issues are different. Although since I can't everything is the same the same.

Q [00:10:24] I was told by one of your classmates that nurses are more autonomous here in Canada than in their home countries. Do you find it the same?

N7 [00:10:36] It's depend where you are working. Basically... yes, definitely like in back home. We follow the orders that we got from the doctor, that it's initially but now we are also using our mind. We also are using our power to the patient too. How to... making a nursing care plan, if the doctor are writing wrong, like a really wrong thing, like they are not doing appropriate and we have a right to do 'okay. This is the wrong thing'. So that's how... it's changing but every... everything is changing. How we studied before and how we study... people is changing, right? Before like we only focused on like cleaning [the] patient. Like, just providing medicine to them. Now, we do the assessment //okay. // If Doctor are not doing assessment properly, we tell them 'okay, this patient has this problem' and I always say like the nurses are the front line. ---continue from here...

N7 Those people see the person at the first time a doctor. So yeah like here. Like one thing I really noticed, nowadays here... here, especially this and give it just like they give the patient 5, 5 patient for its initial this expression for each nurse and that nurse the one responsible for the five patient, right? Other people doesn't really bother about that. But back home, we are the functional docs, but every nurses know about that patient. //Oh, so it's different. // it's different. So here is the patient center, there we work as a functional center. //Okay // talk center.

N7 [00:12:18] You must have planned... //sounds interesting. // Yeah.

Q [00:12:23] Um in terms of your professional development. So, you have a great deal of experience. You already have your certificates and everything. So, are you working now or you're just take doing the placement?

N7 [00:12:37] Uh... as a registered nurse, a student nurse, I'm doing placement but I'm also working as a PSW. I know it is a very small position, but still I'm... I'm with my resident and I'm seeing nursing and doing this.

Q [00:12:53] Yeah, okay. And has it been okay so far?

N7 [00:12:57] Yes. It is like you use a school I work in the long-term care, right? So, you will you help them to get ready. We help and support them for the daily tasks. So, it is more important. //okay. //

Q [00:13:11] And it's different from the other occupations, like acute care and community, right? So, this long term is, it is a different branch.

N7 [00:13:22] So what I see is that in the long-term care, PSW are the um... very in touch with the new resident, because they are doing everything by them; but in the long-term care, if ... like the RN or the RPN, they will see the patient, if there is anything happening. Most of the time, right? And the thing...

N7 [00:13:47] In another site, in hospital RN and RPN are the first people. Like PSW only help them. So, it's a really whole differences between the working in the hospital as a PSW and working as a long-term care [PSW].

Q [00:14:04] Okay, okay. Thank you.

Q [00:14:07] So now about writing. Yeah. Yeah. So, in order to be successful in this program at York University and get your degree, you have to do a lot of writing in English. Yeah. So, talk to me about this experience with writing and reading and compare it to the other program that you had in your country please.

N7 [00:14:33] In my country, we really don't have those kind of assignment to write a paper. I did a research back home, where I write in my research, but not that most perfectly; here from the first time so we started to write. In my first semester, especially at Prof -----'s class, I got B on my paper and my last semester, I got A. So, I can see the improvement on my writing, so for to improve this, my writing, my professor really helped me, writing center helped me, and most importantly, my husband helped me. //Oh! Oh, great. // He has a PhD from America, in the water resources, so he really have a good writing style. So, when I write the paper, he checked it. What is the problem. I know he's telling me, 'Look, this is a problem, you have to change it'. So, how I do my paper and lots of reading, lots of style of writing, I need to read what I did and APA [style?], right. So, [unclear] and what is APA style is. And oh, as most as I read that I can write.

Q [00:15:51] So that's important too, to understand that this is a cycle. And the more you write, the better you write and then it's a cycle. OK very good. And what about the academic genres? The types of writing that you do. //Yes. // Like essays or critical reviews, reports and everything. Is there one in particular that you find more challenging or one that you like best?

N7 [00:16:20] Uh oh it's definitely. I like to read the topics of which I have interested. Right? For example, I like to read about the stuff related to [new Assad's energy] kind of nutrition. // Okay. // Right. And the how to cook a food, that is my interest. So, if I talk with my academic, I read the papers based on about how to do the better care for the patient in the different circumstances and how to... how to... what are the new things in the medical field [of medicine]. Those are the paper I read. When I start to read, I see the peer review, right? So, if it is really nice peer review, I started from there. And when I write, when I start to write my paper, I find out. First, I've outlined what is my topic.

N7 [00:17:11] That's good. And what I'm gonna write over there, and what would it be my criticize those topics right. So that's how I go.

Q [00:17:22] That's your process. Yes. Okay. And you talked about the writing center. Do you go there? Do you use their facilities and their advice?

N7 [00:17:32] Yes. I did a couple of time, before my fall semester schedule. And after that, it was quite busy. And my husband also started to help me; before he... he was really busy and the he didn't

give me a time for my first, second... first, second and third semester. So, I went to the writing center and made a couple of I advise you there. And that was really useful. But the only thing is that they have limited time and you have to wait for a long time to get an appointment. [unclear] The other things, they started the online, right? [to push too.] [Well that is also how the one thing is that appointment and getting out of town for that one.] This would increase the time. Yeah. And this would help some more people.

Q [00:18:25] So, you have used this online facility as well. //Yes. // Okay but you're lucky that your husband helped you!

N7 [00:18:32] He helped me a lot. Like you know, sometime... you... initially like, you even I didn't understand what the papers want from me. He clarified it, 'look, this paper is this, what you have to do is this.

Q [00:18:46] That's wonderful. And apart from your husband, when you don't understand and you have doubts about an essay question, do you ask your professors, do you ask your classmates...? What do you do?

N7 [00:18:59] Yes, definitely. Most of the time we talk ourselves, in classmates, right? Even some people are not so almost clear, we go to our professor and that is the basic things what we do...

Q [00:19:09] I think so.

N7 [00:19:11] Professor is the one who really know what they want, right? Sometimes what happen, if I just see the outline I got at the paper... When my professor is seen as he or me might not be so convinced that because the thought of what he was expecting on the paper and what I was writing on the paper might be totally different. He's ready to talk... to know that what they are expecting // before you have to turn in... //

Q [00:19:41] Yeah okay. You seem to have it all figured out.

N7 [00:19:45] It's really like one you all did almost a one year and then one last lesson. So, I know this all right. Finnish my program...

Q [00:19:54] Yeah. So, do you think this writing uh process, writing assignments, are going to help you in your future career?

N7 [00:20:03] Definitely, //because you want to try Master's, right? //

N7 Not only the masters like, if I go for a job, for my work... We also write so many things, for the before writing we call narrative writing... and they also have a different style. So that is the right... Those paper writing also helped me to write those stuff as well, and definitely the Master's.

N7 [00:20:29] The only thing I really do want to talk, like for example, in the first semester right away they give the assignment and that grade, right? I, basically I want like for example, kind of the practice, if they are able to give the one practice kind of thing and they grade for another one, not on that. //Oh yeah. // It's like for example, we did the first paper on the fun for example you know and that I know that it was a 5 percent but did you just write the paper and they graded on that paper. But I think there should be something they can help us to train more, before that they grade up. //Oh // and the first semester actually... // the first semester. //

Q [00:21:19] Okay but it got better afterwards.

N7 [00:21:21] Yeah.

N7 [00:21:21] After what it does in the first semester also that fun I have got an A plus, he has 5 percent to the first one and 20 percent in the second one. I was good at it fun but I'm not a profession. Well that was the big paper. Don't have that much all is.

N7 [00:21:41] And my husband was not helping me at the time.

Q And how did it go?

N7 He. He was sick at the time.

Q No, how did it go, the paper?

N7 [00:21:52] The paper. This I say like, I got B at the paper. And after that, in the second semester, we had three paper for the nursing theory, I have got A plus and the other three paper. After that it was okay.

Q [00:22:09] So you see this is as a process. So, you are learning how to deal with assignments. //Yes. // And it seems that you have learned very well. Okay. And you said that you used the writing center online. Do you use any other resources, like apps or some other sources of electronic or...?

N7 [00:22:34] For my writing, no I don't use all the kind of the... //Grammarly, for example? // Grammarly definitely, this is on the computer, right?

N7 [00:22:42] Grammarly. And I use [Mendeley] for the reference, some time but it is not always right. Do you have to check it. Check it again. I use Mendeley. I use Grammarly as you said and definitely a dictionary. Yeah. Yeah. Other Grammars. Yeah. Those are the basic things... //that you use. //

Q [00:23:01] Okay. Thank you.

Q [00:23:04] So now let's talk about the future. Right? Because you are doing such a big effort in this transition from your country to here. So, I would like you to think and tell me how do you picture yourself and your family in the near future? Let's say, the next five years here in Canada. Where do you see yourself? What would you be doing?

N7 [00:23:32] I have experience of working in the surgery before. I work in the [unclear] so, I found myself interested to working in the surgery. So, after I have completed this program me... August is the last, right? And [unclear] like quality wanted to take a two month to process and then after that I will look for a job in the surgery department and the... two years of work in charge of the department. I would like to move to the Parkways to post in this this year the more comprehensive and selfless site I'm looking for to go for my master's and the file in the next five years.

[00:24:13] I want to see myself as an [RP].

[00:24:18] And one more baby! //One more baby?

-----FROM HERE ON, JUST SMALL TALK

Q You're brave! Two babies and the job.

[00:24:24] Yeah. My daughter's top rocks. Me like oh like a sissy. But Daddy has a broad Daddy hadto Sister you has a brother and you have a sister.

[00:24:34] So what is my brother and sister. How will this for huh.

[00:24:38] And she's asking these big questions and the CDC as your answers go for the baby come right. And we said Baby come from the Mommy tell me and I'll see you saying like okay my brother ison your tummy me he is coming.

[00:24:54] Oh yes. Listen this must be tough. Uh okay.

[00:25:00] We love you like me and my husband. We don't have an answer right now. Yeah. Perhaps we don't need each. I told her like if we'll able to eat by yourself. Are you able to wear a dress by yourself. If you become independent then you will have a brother.

[00:25:18] That's education. So thank you so much. What would you like to ask me anything about this work you've done here.

[00:25:26] Thank you so much for this opportunity for me given this opportunity and the. I really like like how you advice and our first paper and also linking the advice from you after I send you the paper.

[00:25:42] Okay. Okay I can give you some comments. Yeah. Yes. Okay. So thank you very much.


[Quick Links](#)

School of Nursing

[\[http://nurs.info.yorku.ca\]](http://nurs.info.yorku.ca)
[School of Nursing \[https://nursing.info.yorku.ca\]](https://nursing.info.yorku.ca) » Bachelor of Science in Nursing for Internationally Educated Nurses

Bachelor of Science in Nursing for Internationally Educated Nurses

9 Program Overview

10 Program Overview

Degree:	Bachelor of Science in Nursing (BScN)
Major:	Nursing
Program Option(s):	Specialized Honours — 120 credits
Offered by:	School of Nursing

The International Educated Nurse BScN program has been developed in response to the need for registered nurses educated outside of Canada to meet the requirements to obtain the Canadian credentials for employment in Ontario.

York's program allows students to build on the strengths they already have so they can more quickly obtain the Canadian credentials they need for employment in Ontario, Canada. We provide a program specifically designed to enhance the practice of internationally educated nurses to practice safely and competently within the Canadian context. In addition, the program provides professional mentoring opportunities which include support, clinical guidance, and the exploration of career choices. Graduates receive a Bachelor of Science in Nursing (BScN) degree in 20 months of concentrated and continuous six semesters. On completion of the program the student is qualified to write the NCLEX-RN.

Within the program, teachers and students are partners in a dynamic and responsive collaborative process of discovery. Through dialogue, modeling, practice, reflective thinking, and experiential group process, we create a diverse community of learners that encourages each student to find their own voice. We encourage you to question and critically think about conventional assumptions and practices and help you gain the insights and skills that will prepare you to contribute to the evolution of health care in Canada.

Graduates of this and other programs in the School of Nursing at York will be well qualified in a wide range of nursing areas including institutional and community settings, public health promotion, education and program development in the rapidly growing health services and management sector. The program offers the building blocks that will prepare you to assume roles as practice leaders, educators and/or managers in Canada.

11 Requirements

12 Requirements

D New **Admission Requirement** [<http://futurestudents.yorku.ca/requirements/casper-test>] for Second Entry Nursing and Internationally Educated Nursing programs for Fall 2016 entry and beyond.

This is an exciting program specifically designed for internationally educated nurses who are not currently registered in Ontario. The program, which takes only 20 months to complete as a full-time student and leads to a Bachelor of Science in Nursing (BScN degree). Once you complete the program you will be qualified to take your NCLEX-RN Exam. The cost of the program is approximately \$16000 (tuition only) for the 20 months.

13 ELIGIBILITY INTO THE PROGRAM:

- be a licensed Registered Nurse in your home jurisdiction
- be a resident of Ontario (landed immigrant, Canadian citizen or convention refugee)
- College of Nurses of Ontario evaluation (diploma education equivalency)

ADMISSION REQUIREMENTS:

- 14 The deadline to apply for Winter 2020 intake is October 15, 2019.

Your application: <http://futurestudents.yorku.ca/requirements/apply>
[\[http://futurestudents.yorku.ca/requirements/apply\]](http://futurestudents.yorku.ca/requirements/apply) (complete York University Application)

- 15 Submit letter and transcripts from CNO including CV/Resume to Office of Admissions

Language Proficiency Requirement (YELT - offered by York Admissions), TOEFL, IELTS. You only need to take one. - <https://futurestudents.yorku.ca/requirements/language-tests>
[\[https://futurestudents.yorku.ca/requirements/language-tests\]](https://futurestudents.yorku.ca/requirements/language-tests) . Contact Admissions for any questions regarding the Language Proficiency test at 416-736-5000.

- 16 You will also need to write CASPer Test. See information below:

17 **CASPER™ TEST**

18 Computer-Based Assessment for Sampling Personal Characteristics

All applicants to the IEN BScN Nursing programs are required to complete an online assessment (CASPer™), to assist with our selection process. The CASPer™ test is comprised of 10-12 sections of video and written scenarios. CASPer™ assesses for non-cognitive skills and interpersonal characteristics that we believe are important for successful students and graduates of our program, and will complement the other tools that we use for applicant screening. For more information please visit: <https://futurestudents.yorku.ca/requirements/casper-test>
[\[https://futurestudents.yorku.ca/requirements/casper-test\]](https://futurestudents.yorku.ca/requirements/casper-test)

19 CASPer Test Date:

Date	Time
20	TBD TBD

TBD

TBD

Please submit documents to the Office of Admissions at:

York University Office of
Admissions
Bennett Centre for Student Services - 3rd Floor Reception
99 Ian Macdonald Blvd
Toronto, ON M3J 1P3
CANADA

21 Important Links

Application: <http://futurestudents.yorku.ca/requirements/apply>
[<http://futurestudents.yorku.ca/requirements/apply>]

Language Proficiency Test: <https://futurestudents.yorku.ca/requirements/language-tests>
[<https://futurestudents.yorku.ca/requirements/language-tests>]

CNO website: <https://www.cno.org/> [<https://www.cno.org/>]

CASPer test: <https://futurestudents.yorku.ca/requirements/casper-test>
[<https://futurestudents.yorku.ca/requirements/casper-test>]

22 Information Sessions

Information sessions for students interested in applying for the IEN BScN program will be held each summer semester. Please choose from one of the following information sessions:

TBD

RSVP to ien@yorku.ca [<mailto:ien@yorku.ca>]. Please include your name and the date/time of your preferred information session. For more information, contact Jacklynn Adubofuor at 416-736-2100 ext 30011.

23 Accommodation for Disabilities in Clinical Courses

24 Guidelines Concerning Important Aspects of Accommodation for Disabilities in Undergraduate Clinical Courses in the School of Nursing at York University

The School of Nursing at York University welcomes all eligible applicants and in particular, encourages diverse representation among our graduates. By seeking a diversity of eligible applicants, the School maximizes the opportunity for aspirants to fulfill their professional potential while enriching the program through the expansion of experiences and perspectives within the discipline.

The nursing program at York University is accredited by the College of Nurses of Ontario and is designed to lead to eligibility for professional registration as a nurse in Ontario. The College of Nurses of Ontario publishes the *Entry Level Competencies* that are required to enter the profession in Ontario. To achieve these competencies a student

needs to possess certain essential skills and abilities. These include cognitive, communicative, behavioural, psychomotor, sensory and environmental capacities, all of which are essential for professional practice. They can be found on the College of Nurses website under [Requisite Skills and Abilities for Nursing Practice in Ontario](https://www.cno.org/globalassets/docs/reg/41078-skillabilities-4pager-final.pdf).
[\[https://www.cno.org/globalassets/docs/reg/41078-skillabilities-4pager-final.pdf\]](https://www.cno.org/globalassets/docs/reg/41078-skillabilities-4pager-final.pdf)

Clinical courses are a key component of the program. The purpose of these Guidelines is to help students who have or may have disabilities to better understand the skills and abilities required to successfully complete clinical courses in undergraduate nursing programs at York University.

In order to meet the *bona fide* professional standards set by the College and reflected in its *Requisite Skills and Abilities for Nursing Practice in Ontario*, as well as in its Entry Level Competencies, the nursing program is designed as a full time, cumulative and compressed professional program.

The Nursing program challenges students not only to master and to have at their fingertips a great deal of substantive knowledge, but also to demonstrate the ability to multi-task, be mentally focused, respond urgently to patient safety and comfort concerns, and have the physical and mental stamina required for a 12 hour clinical shift. Physical requirements include the ability to stand for long periods of time and to lift and transfer patients safely while mental requirements include strong relational and self-management skills for dealing with complex, conflictual or emotionally charged clinical issues.

The requisite skills and abilities are an essential foundation for the attainment of all of these requirements. The program requirements are in turn integral to a nursing student's accountability for a professional standard of practice which is a goal of all clinical courses. Patient safety is paramount and the integrity of our accredited programs is essential to patient safety. A student who lacks any of the requisite skills and abilities while in the program may not be successful in a clinical course or may be unable to complete the course at all. Note that in the clinical courses we cannot permit part time or reduced load as that would compromise the integrity of the intense, sequential and cumulative nature of the program and of the standard for successful completion of all its requirements.

If you have questions about your capacity to in regard to the essential skills and abilities for entry level competency as you progress through the program, you are strongly encouraged to contact Disability Services in Counselling and Disability Services. The sooner you do so, the better. More information is available on their website at <http://ds.info.yorku.ca/> [<http://ds.info.yorku.ca/>].

You are also encouraged to meet with your Undergraduate Program Director (UPD) or Coordinator (IEN program) to discuss how accommodation in your clinical courses may affect your ultimate success in the program. To set up an appointment contact the School of Nursing office at 416-736-5271 or nursing@yorku.ca [<mailto:nursing@yorku.ca>]. Note that York is restricted to accommodating only documented requests for *diagnosed* mental, physical, sensory, medical or learning disabilities, up to the point of undue hardship in terms of the professional standard required for success.

Upon successful completion of the program you are eligible to write the nursing registration exam which is administered by the College of Nurses of Ontario (CNO). Application to write that examination is made through the School of Nursing but for accommodation to write the registration exam, you must contact the College of Nurses directly. The College will keep a record of your accommodation request and, once you pass the registration exam and apply for registration the College may make inquiries with regard to your ability to demonstrate the entry

level competencies in a clinical setting. You may be asked to sign a disclosure agreement which allows the College to ask the School of Nursing about how physical or mental health accommodations during your program at the School of Nursing impacted your ability to practice professional nursing skills during your clinical rotations.

Applicants to the College of Nurses of Ontario should be aware that registration may be denied if the applicant is not transparent about their circumstances and needs for accommodations where these prevent an applicant from meeting the CNO's bona fide professional standards. An applicant in such a position should consult the [College of Nurses of Ontario \[https://www.cno.org/\]](https://www.cno.org/). Also if you have any questions related to the *Regulated Health Professions Act* as it pertains to nursing, please contact the College of Nurses of Ontario directly at 1-800- 387-5526.

25 Courses

26 Courses

27 Term 1 (Conditional Admittance)

28 AP/WRIT 3900 3.00 Professional Writing for Nurses

Develops writing skills appropriate to the professional needs of nurses. Focus on university research papers and health educational materials using nursing curriculum-appropriate materials. Open to: Student enrolled in the Qualifying Pre-Session for internationally educated nurses only. Course credit exclusions: None.

29 HH/NURS 3901 3.00 Pharmacotherapeutics for nursing in Ontario

Emphasizes the particulars of therapeutics used in the Canadian health care context. Focuses on pharmacology and specific nursing therapeutic regimens. Examines essential clinical content necessary for safe and competent nursing practice. Course credit exclusion: None. Open to: students admitted to the qualifying pre-session of the Post RN IEN BScN program only. Note: A minimum grade of 5.00 (C+) is required in this course for the BScN degree.

30 HH/NURS 3902 3.00 Providing Culturally Competent Care

Focuses on professional issues necessary for transition to the Canadian workplace. Social, political, and regulatory issues central to nursing in Ontario will be augmented with opportunities to be mentored in the healthcare workplace. Supports preparation of culturally competent practitioners. Course credit exclusion: None. Open to: students admitted to the qualifying pre-session of the Post-RN IEN BScN program only. Note: A minimum grade of 5.00 (C+) is required in this course for the BScN degree.

31 Term 2

32 HH/NURS 3010 3.00 Development of Self as Nurse: Nature of Nursing Knowledge

Examines the nature of nursing knowledge. Students critically reflect on the historical, socio-political and philosophic forces influencing nursing knowledge. A variety of conceptual models of nursing are explored as well as their utility for practice. Course credit exclusion: AK/NURS 3700 6.00 (prior to Summer 1997), HH/NURS 3040 3.0, HH/NURS 1511 3.00. Open to: students enrolled in the Post-RN IEN BScN program, or with permission of

undergraduate director. Notes: AK/HH/NURS 3010 3.00 plus AK/HH/NURS 3020 3.00 are equivalent to AK/HH/NURS3700 6.00. Note: A minimum grade of 5.00 (C+) is required in this course for the BScN degree.

33 HH/NURS 2731 6.00 Health Assessment

An overview of the theory and skills of health assessment with emphasis on the individual. The clinical component of this course provides for guided practice in performing assessments and will be demonstrated in laboratory and clinical practice environments. Prerequisite: HH/NURS 3901 3.00, HH/NURS 3902 3.00. Students who failed to achieve the minimum grade of 5.00 (C+) in course prerequisites will be ineligible to proceed/withdrawn from this course. Course credit exclusion(s): HH/NURS 2730 3.00. Open only to students enrolled in the Post RN IEN BScN program. Note: A minimum grade of 5.00 (C+) is required in this course for the BScN degree.

34 HH/NURS 2731P 0.00 Practicum for HH/NURS 2731 6.00

Students enrolled in HH/NURS 2731 6.00 must also enrol in this mandatory practicum.

35 HH/NURS 2513 3.00 Development of Self as Nurse: Ethical Ways of Knowing and Caring in Nursing

Focuses on ethical theories, concepts and issues relevant to nursing practice. Ethical decision making and nursing practice are explored. Ethical aspects of caring/human sciences are explored within the context of the CNO Ethics Practice Standard and CNA Code of Ethics. Prerequisite: HH/NURS 1511 3.00 or equivalent. Pre/Corequisite: HH/NURS 2512 3.00. Course Credit Exclusion(s): HH/NURS 3400 3.00. Open to: Students in the BScN programs. Note: A minimum grade of 5.00 (C+) is required in this course for the BScN degree.

36 Term 3

37 HH/NURS 2300 3.00 Development of Self as Nurse: Understanding and Interpreting Quantitative Data Analysis in Nursing Research

Introduces the concepts of quantitative data analysis within the context of nursing research. Focuses on understanding and interpreting research results through examination of nursing research. Examines the fit between research purpose and results, and results and implications for nursing practice. Course credit exclusion: HH/PSYC 2021 3.00 or HH/KINE 2050 3.00. Open to: students in the Post RN IEN BScN program. Notes: Recommend AK/HH/NURS 2300 3.00 be completed prior to or concurrently with AK/HH/NURS 3300 3.00 or equivalent. Note: A minimum grade of 5.00 (C+) is required in this course for the BScN degree.

38 HH/NURS 3130 3.00 Health and Healing: Promoting Health and Healing with Individuals and Families

Philosophies and theories of health promotion and healing are critically examined. Students explore the meaning of health promotion with individuals in families, within a caring-healing perspective. Course credit exclusion: AK/NURS 3030 3.00 (prior to Summer 2002). Note: A minimum grade of 5.00 (C+) is required in this course for the BScN degree.

39 HH/NURS 4131 6.00 Client Centered Care in the Canadian Context

Focuses on the care of patients and families within complex care situations using a client and family centred approach. Utilizes practice experience in Ontario healthcare settings to highlight essential competencies necessary for nursing practice in Canada. Prerequisite: HH/NURS 2731 6.00. Course credit exclusion: None. Note: A minimum grade of 5.00 (C+) is required in this course for the BScN degree.

40 HH/NURS 4131P 0.0 Practicum for HH/NURS 4131 6.00

Students enrolled in HH/NURS 4131 6.00 must also enrol in this mandatory practicum.

41 HH/NURS 4710 3.00 The Canadian Health Care System

The components of the Canadian health care system; roles played by governments, professional organizations; contemporary issues of cost control; organization and delivery of health services.

Prerequisite: For BScN students HH/NURS 3300 3.00 or HH/NURS 2700 6.00; for students in other programs AP/ADMS 2300 6.00 or equivalent or permission of the course director. Note: A minimum grade of 5.00 (C+) is required in this course for the BScN degree. Course credit exclusions: None.

42 Term 4

43 HH/NURS 3770 3.00 Leadership Development: Part I

This course focuses on nursing management roles and functions, organizational structure and processes and the management of human resources in a variety of health care settings. Prerequisites: For students in the BScN program, AK/HH/NURS 3040 3.00 or AK/HH/NURS 3010 3.00 or equivalent. Note: A minimum grade of 5.00 (C+) is required in this course for the BScN degree. Course credit exclusion: None.

44 HH/NURS 3515 3.00 Development of Self as Nurse: Research and Inquiry

Explores the research basis of nursing practice. Research methods, including qualitative and quantitative approaches are examined along with methods of analysis. Students develop the ability to critique nursing research and to use research in practice. Note: A minimum grade of 5.00 (C+) is required in this course for the BScN degree. Course credit exclusions: HH/NURS 3300 3.00, AP/ADMS 2300 6.00, AK/NURS 2700 6.00 (prior to Summer 1997).

45 HH/NURS 4525 6.00 Health & Healing: Community as Partner

This course focuses on the community as partner. Knowledge and skills related to caring for the community will be explored. The roles, concepts, and theories related to promoting of communities, using population-focused approach, will be critically examined and applied in practice. A practicum with a minimum of 144 hours over a 12 week semester provides opportunity for praxis. Prerequisites for Collaborative BScN students: HH/NURS 3524 6.00. Prerequisite for 2nd Entry BScN students: HH/NURS 2523 6.00. Prerequisite for Post RN IEN students: HH/NURS 4131 6.00. Course credit exclusion: HH/NURS 4120 6.00, AK/NURS 4140 6.00 (prior to Summer 2005). Notes: Students need to pass both practicum components in order to pass the course and are responsible for providing their own transportation to and from practicum sites. 2nd Entry and Post RN IEN students who failed to achieve the minimum grade of 5.00 (C+) in course prerequisites will be ineligible to proceed/withdrawn from this course.

46 HH/NURS 4525P 0.00 Practicum for HH/NURS 4525 6.00

Students enrolled in HH/NURS 4525 6.00 must also enrol in this mandatory practicum.

47 **Term 5**

48 HH/NURS 4150 6.00 Advanced Nursing Science Practicum

The synthesis of practice, theory, insights and experiences from all other courses in the program. The primary learning outcome is nursing praxis which is the interrelationship and integration of theory and practice.

Prerequisite for Post RN IEN BScN students: Successful completion of all program requirements, except for Corequisites HH/NURS 4910 3.00, HH/NURS 3740 3.00. Prerequisite for Post RN BScN program students: Successful completion of all other program requirements. Post RN BScN students must directly contact the course coordinator 60 days prior to the start of the course to arrange the practicum. Note: A minimum grade of 5.00 (C+) is required in this course for the BScN degree. Course credit exclusion: AK/HH/NURS 4780 6.00 (prior to Summer 2002). Open to: students in the Post-RN and Post RN IEN BScN programs. Note: This is a one term course with a clinical practicum equivalent to 18 hours per week for 12 weeks.

49 HH/NURS 4150P 0.00 Practicum for HH/NURS 4150 6.00

Students enrolled in HH/NURS 4150 6.00 must also enrol in this mandatory practicum.

50 HH/NURS 3750 3.00 Health and Aging

A review of the epidemiology of acute and chronic disease as it informs the problem of providing health care and health services for an aging population. Special attention is given to societal implications of health problems characteristic of elderly populations. Note: A minimum grade of 5.00 (C+) is required in this course for the BScN degree. Course credit exclusions: AP/ADMS 3740 3.00

51 HH/NURS 4910 3.0 Child and Mental Health Nursing Care in Canada

Provides an overview of child health and mental health nursing in Ontario. Explores essential nursing knowledge through the provision of two, 6-week components. Involves a critical examination of key concepts, drawing upon current theory from within and outside of nursing. Prerequisites: AK/HH/NURS 4131 6.00. Note: A minimum grade of 5.00 (C+) is required in this course for the BScN degree. Course credit exclusions: None. Note: Open only to students enrolled in the Post RN IEN BScN program.

52 **Study Plan**

53 **Study Plan**

54 **Term 1 (Winter)**

AP/WRIT 3900 (3 credits) Professional Writing for Nurses

HH/NURS 3901 (3 credits) Pharmacotherapeutics for nursing in Ontario

HH/NURS 3902 (3 credits) Providing Culturally Competent Care

55 Term 2 (Summer)

HH/NURS 3010 (3 credits) Development of Self as Nurse: Nature of Nursing Knowledge

HH/NURS 2731 (6 credits) Health Assessment and Application

HH/NURS 2731P (0 credits) Practicum for HH/NURS 2731 6.00

HH/NURS 2513 (3 credits) Development of Self as Nurse: Ethical Ways of Knowing and Caring in Nursing

56 Term 3 (Fall)

HH/NURS 2300 (3 credits) Understanding and Interpreting Quantitative Data Analysis in Nursing ResearchHH/NURS

3130 (3 credits) Promoting Health and Healing with Individuals and Families

HH/NURS 4131 (6 credits) Client Centered Care in the Canadian Context

HH/NURS 4131P (0 credits) Practicum for HH/NURS 4131 6.00 HH/NURS

4710 (3 credits) The Canadian Health Care System

57 Term 4 (Winter)

HH/NURS 3770 (3 credits) Leadership Development: Part I

HH/NURS 3515 (3 credits) Development of Self as Nurse: Research and InquiryHH/NURS

4525 (6 credits) Health & Healing: Community as Partner

HH/NURS 4525P (0 credits) Practicum for HH/NURS 4525 6.00

58 Term 5 (Summer)

HH/NURS 4150 (6 credits) Advanced Nursing Science Practicum

HH/NURS 4150P (0 credits) Practicum for HH/NURS 4150 6.0

HH/NURS 3750 (3 credits) Health and Aging

HH/NURS 4910 (3 credits) Child and Mental Health Nursing Care in Canada

59 FAQ's

60 FAQ's

1. What are the admission requirements for the BScN?

- You have to be an Ontario Resident (landed immigrant, or Canadian Citizen)
- Licensed RN in your home jurisdiction
- College of Nurses of Ontario evaluation (diploma education equivalency)

2. How long is the program?

This program is 20 months full time.

3. How much is the program?

Tuition fees may change slightly, but the total cost for the whole program is approximately \$12,000 over the 20months. You must also buy books and supplies.

4. What are the English Requirements of your program?

Please visit the website at: http://www.yorku.ca/web/futurestudents/requirements/docs_language

[\[http://futurestudents.yorku.ca/requirements/language-tests\]](http://futurestudents.yorku.ca/requirements/language-tests) for information about English facility requirements

and contact information. York University also offers services, including testing, to help students for whom English is not their first language.

5. Can I apply on a study permit?

You can not apply on a study permit.

6. I am a RPN can I still apply to the program?

Yes you can apply if you are an RPN but the program will still be 20 months long.

7. Can I have my Transcript (s) and /or pre-requisites assessed by the School of Nursing or the admissions department before applying for the program?

All documents will be assessed only by office of Admission when a complete application package is submitted. Please see the admission requirements for the program.

8. I am a medical doctor in my home country with years of experience can I apply?

For this program you need to be a licensed RN in your home jurisdiction. Medical doctor will not count.

9. When I completed all degree requirements of the BScN program, will I be registered to work in a hospital?

All BScN students are required to take a licensing examination administered by the [College of Nurses of Ontario](https://www.cno.org/) (CNO) upon successful completion of the program in order to practice nursing in Ontario and elsewhere in Canada. The Registered Nurse (RN) certificate that you receive will enable you to work in healthcare agencies/hospitals as a qualified RN.

10. What services does York University offer for students?

Student Services: York University provides a variety of student services to assist students with concerns of student life. They also provide opportunities for students to connect with each other, the campus community and surrounding areas. Visit the student services webpage for details: www.yorku.ca/web/futurestudents/services/ University Sports: Please visit the university sport webpage at: www.yorku.ca/sprtyork/indexn.asp

11. Is there a map of the campus online?

Keele Campus Map: www.yorku.ca/yorkweb/maps/york2d/index.htm [<http://maps.info.yorku.ca/>] The School of Nursing at York University is located in Building 31, the Health, Nursing, & Environmental Studies Building.

12. What holidays/breaks are there during the program?

Students in the program have the same breaks and holidays as other York students enrolled in courses during the Fall, Winter and Summer semesters. Please see the Registrar webpage for important dates:

<http://registrar.yorku.ca/enrol/dates> [<http://registrar.yorku.ca/enrol/dates>]

13. When can I start working after I graduate?

Students following graduation can obtain temporary licenses and work while waiting to write the registration exam or for the results. Visit the College of Nurses of Ontario (CNO) webpage-Temporary Registration Guide for more details: <http://www.cno.org/en/become-a-nurse/new-applicants1/> [<http://www.cno.org/en/become-a-nurse/new-applicants1/>]

14. Are there student loans or bursaries?

269

You may be eligible for a loan from the Ontario Student Assistant program (OSAP) Please see the webpage for more information: <http://osap.yorku.ca/> [<http://osap.yorku.ca/>]

15. If I have additional question who can I contact?

[Site Index](http://site.info.yorku.ca/site-index/) [<http://site.info.yorku.ca/site-index/>]

[Privacy & Legal](http://site.info.yorku.ca/privacy-legal/) [<http://site.info.yorku.ca/privacy-legal/>]

[Careers](http://about.yorku.ca/careers/) [<http://about.yorku.ca/careers/>]

ANEXO B - RUBRICA

Criteria	D to D+ Mere Pass to Pass	C to C+ Fairly Competent to Competent	B to B+ Good to Very Good	A – A+ Excellent to Exceptional
<i>Communication</i> Grammar, Spelling, Sentence Structure Logical Flow, Adherence to APA Guidelines, Clarity, Use of Language, Originality, Voice of Writer apparent	Many serious problems. Requires significant support from Writing Centre for future assignments.	Quite a few errors and problems in expression. Could benefit from help from Writing Centre to improve technical aspects of writing.	Some errors evident but expression is logical and coherent. More attention to Proofreading / Wider vocabulary will improve quality and expression.	1. Almost / Completely technically flawless. 2. Voice / Experience of author comes through. 3. Sophisticated use of language / sentence structure.
Thinking and Inquiry Able to demonstrate critical analysis and respond to the topic. Organizes, synthesizes ideas, and concepts. Develops questions to extract meaning and significance of literature and personal experience.	Significant elements topic not included. Reference to key course concepts very cursory. Thinking remains at descriptive level with insufficient elaboration of sources arguments and conclusions. Critical thinking not evident.	Missing a significant topic element. Utilizes some course concepts but weak integration of literature in exploring problems /issues / processes. Synthesis (comparison and contrast of various author's views/ conclusions) cursory. Critical thinking not developed.	All key topic elements are discussed. Limited Integration and synthesis of ideas Raises questions in order to evaluate helpfulness of the literature Good level of critical thinking evident.	Integrates, synthesizes and critiques wide range of literature. Goes beyond course content/issues to utilize additional literature including content from group presentations. Offers original observations and raises significant questions that have potential to enable incisive critique.
Understanding and Application Utilizes concepts, models, theories processes information and knowledge arrived at through questioning to form compelling conclusions, solve problems, generate alternatives and provide critique.	Outlines concepts, models and processes in a descriptive manner. Ability to work with concepts to achieve greater clarity not evident	Concepts, models, theories and processes are described and some attempt to apply them to “real” situations is apparent, however, application is insufficiently supported / elaborated.	Concepts, models theories and processes are described and good application to real situations is evident.	Utilizes a firm grasp of course literature and concepts to create a framework to situate own understanding and application. Writing evidences ability to generate alternatives to “what is”, thus generating new possibilities for being and action.