

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA  
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO  
AMBIENTE**

**MARIA CECILIA FONTAINHA DE ALMEIDA GAMA**

**PRODUÇÃO DE TEXTOS EM ENFERMAGEM:  
DO MUNDO SIGNIFICADO AO MUNDO INTERPRETADO**

**VOLTA REDONDA  
2016**

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA  
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO  
AMBIENTE**

**PRODUÇÃO DE TEXTOS EM ENFERMAGEM:  
DO MUNDO SIGNIFICADO AO MUNDO INTERPRETADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Aluna:

Maria Cecília Fontainha de Almeida Gama

Orientadora:

Prof. Dr. Ilda Cecília Moreira da Silva

**VOLTA REDONDA**

**2016**

### FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária:Alice Tacão Wagner - CRB 7/RJ 4316

G184pGama, Maria Cecília Fontainha de Almeida.  
Produção de textos em enfermagem: do mundo significado ao mundo  
interpretado./ Maria Cecília Fontainha de Almeida Gama - Volta  
Redonda: UniFOA, 2016.

140p.: II

Orientador(a): Ilda Cecília Moreira da Silva

Dissertação (Mestrado) – UniFOA / Mestrado Profissional em Ensino  
em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, 2016.

1. Ciências da saúde - dissertação. 2. Enfermagem – produção de texto. 3. Português instrumental. I. Silva, Ilda Cecília Moreira da. II. Centro Universitário de Volta Redonda. III. Título.

CDD – 610

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

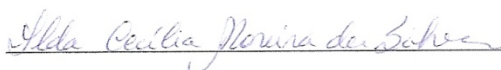
Aluna: Maria Cecília Fontainha de Almeida Gama

**PRODUÇÃO DE TEXTOS EM ENFERMAGEM: DO MUNDO SIGNIFICADO AO  
MUNDO INTERPRETADO**

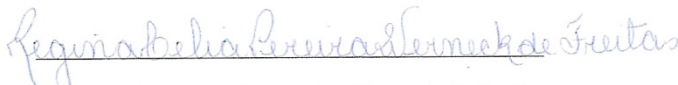
Orientadora:

Profa. Dra. Ilda Cecília Moreira da Silva

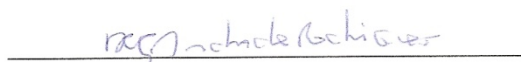
Banca Examinadora



Profa. Dra. Ilda Cecília Moreira da Silva



Profa. Dra. Regina Celia Pereira Werneck de Freitas



Profa. Dra. Denise Celeste Godoy de Andrade Rodrigues

Ao amigo querido Dauro Aragão, que tornou possível a realização deste meu sonho estando sempre ao meu lado me apoiando e confiando em mim, dedico este meu trabalho.

“A palavra escrita destina-se ou se propõe vencer o tempo e o espaço, indo a outros lugares que o onde estamos, a tempos futuros ao em que vivemos.”

Fernando Pessoa

Agradeço a Deus, por dirigir meus passos e iluminar  
meu caminho;  
À minha filha Luiza Carolina e ao meu neto Yuri  
pelas horas incontáveis de apoio durante essa  
minha trajetória acadêmica;  
À querida amiga, mestra e orientadora  
Ilda Cecília pela ajuda e incentivo ao longo dessa  
jornada.

## RESUMO

Trata-se de estudo sobre oferta de disciplina, por meio de apostila de Português Instrumental - Modos de Organização do Discurso-, para acadêmicos do Curso de Graduação em Enfermagem, com destaque para a produção de texto sobre o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, partindo do mundo significado para o mundo interpretado. A prática docente em Metodologia da Pesquisa Científica e Português Instrumental permitiram-nos aproximação e experiência em avaliar, tanto o domínio do tema, pertinência teórico-metodológica, quanto a proficiência na língua portuguesa. Estabeleceram-se como objetivos: apontar dificuldades apresentadas por acadêmicos de enfermagem em elaborar seus TCCs; analisar aquisição de autonomia linguística revelada em textos produzidos por esses acadêmicos e reavaliar as dificuldades encontradas por eles no cumprimento da escritura de suas produções científicas. A aproximação com esses estudantes estimulou a busca de respostas para possíveis obstáculos na elaboração de seus textos, analisando e discutindo a produção científica em periódicos nacionais indexados nas bases SciELO, LILACS, LATINDEX e PROQUEST. A partir da literatura pertinente é possível apontar, por meio de Revisão Integrativa, possíveis entraves na produção escrita do TCC. Parte-se do pressuposto de que a dificuldade na escritura do texto interfere na prática profissional, limitando a aquisição da competência comunicativa.

**Palavras-chave:** Enfermagem, Construção do conhecimento, Trabalho de Conclusão de Curso -TCC, Português Instrumental.



## **ABSTRACT**

It is a study about offering a discipline of Instrumental Portuguese through a handout named Discourse Organization Mode, for nursing graduation academics, emphasizing text production about the TCC -Course Conclusion Work -, starting from the meaning world to the interpreted world. Teaching practice in Scientific Research Methodology and Instrumental Portuguese, allowed us approach and experience to evaluate, as much the theme domain, the theoretical methodological relevance as proficiency in Portuguese language. It was established as objectives: to point difficulties showed by nursing academics in order to elaborate their TCC – Course Conclusion Work -; to analyze linguistic autonomy revealed in texts produced by these academics and revalue difficulties founded by them in accomplishing their academic productions scripts. The approximation with these students stimulated the search for answers about possible obstacles in the elaboration of their texts, analyzing and discussing the scientific production in national periodic magazines indexed in databases as SciELO, LILACS, LATINDEX and PROQUEST. Starting from the relevant literature is possible to point, through the Integrative Revision, possible hinders in the TCC – Course Conclusion Work - writing production. Starting from the presupposition that difficulty in writing text interferes with the professional practice, limiting the acquisition of communicative competence.

Key-words: Nursing, Construction of Knowledge, TCC – Course Conclusion Work, Instrumental Portuguese.

## SUMÁRIO

<b>1 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>11</b>
1.1 – ABORDAGEM TEÓRICA .....	21
1.2 – ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	32
<b>2 – DESENVOLVIMENTO .....</b>	<b>39</b>
2.1 – A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ENFERMAGEM.....	39
2.1.1 – A nova compreensão do papel do docente em enfermagem .....	42
2.1.2 – Articulação da graduação com a pós-graduação.....	49
2.2 – A COMPETÊNCIA DISCURSIVA E O MODO DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO .....	53
2.2.1 – A importância da leitura no ensino superior: a leitura acadêmica ....	66
2.2.2 – O texto e sua tessitura: o texto científico .....	74
2.3 – AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA ELABORAÇÃO DO TCC.....	83
<b>3 – RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>95</b>
<b>4 – PRODUTO .....</b>	<b>113</b>
<b>5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>118</b>
<b>6 – CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO .....</b>	<b>125</b>
<b>7 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>126</b>

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEn-	Associação Brasileira de Enfermagem
ABNT-	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES -	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CNPq-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico antigo Conselho Nacional de Pesquisa
ENADE -	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
GESPEnf -	Grupo de Estudos de Sistematização da Prática de Enfermagem
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE-	Plano Nacional de Educação
REBEn -	Revista Brasileira de Enfermagem
TCC -	Trabalho de Conclusão de Curso
UniFOA -	Centro Universitário de Volta Redonda

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O texto constitui a realidade imediata para que se possa estudar o homem social e a sua linguagem, já que sua constituição bem como sua linguagem é mediada pelo texto; é por meio do texto que o homem exprime suas ideias e sentimentos (BAKHTIN, 2010).

Da necessidade de desenvolver um melhor desempenho dos alunos nas suas habilidades de comunicação e redação, assim como na concatenação das ideias relevantes ao tema por eles proposto, surgiu a possibilidade de se trabalhar este contexto, a partir dos textos produzidos por pesquisadores e publicados em periódicos indexados, visando os alunos do Curso de Enfermagem, e seus modos de organização discursiva, nos textos dissertativos.

Segundo Stella (2005, p.181), o uso adequado da língua implica, necessariamente, o domínio prático dos gêneros. No entendimento de Angelim; Silva (2005, p. 161) gênero é o meio pelo qual – oral ou escrito - os usuários de uma língua se intercomunicam.

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Entretanto, a língua escrita não é mera reprodução da fala. A escrita é uma representação da fala, que possui regras próprias de realização, que interage com a fala e se completa.

A oralidade nos permite compreender a fala do outro, sem que haja comprometimento do raciocínio. Nela o interlocutor está presente permitindo a utilização de recursos não verbais, como a linguagem corporal, facial, entonações diferenciadas e a prosódia. Na escrita, o interlocutor - que não está presente – é levado a usar outros recursos como a pontuação e acentuação; e o texto deve ser enxuto e conciso, tratando do mesmo tema do início ao fim, para que a sequência textual não seja afetada.

Os gêneros refletem práticas variadas dos discursos, ainda que cada usuário imprima modo próprio a seu estilo de comunicar, as características de realização desse ato de comunicação enquadram-se numa classe, conforme o objetivo e conforme as diferentes relações sociais que motivaram a comunicação dos participantes do ato linguístico. Portanto, optou-se por destacar, neste trabalho, os modos de organização discursiva, dando-se ênfase especial ao texto dissertativo.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é tarefa obrigatória para a formação dos profissionais da saúde. Essa medida veio ao encontro do atual perfil de profissional da saúde desejado pelo mercado de trabalho: um trabalhador do conhecimento competente (DRUCKER, 2010).

Sabe-se das dificuldades na elaboração do TCC, não importando a área de ensino, o tema e seu conteúdo focalizados. Entre as apresentadas pelos pesquisadores a compreensão do texto e a redação do TCC se encontram em destaque. Há necessidade de resgate de habilidades e competências nessa área do discurso, dando ao alunado mais segurança em aplicar seus conhecimentos teóricos e sua prática profissional aos temas enunciados em seus TCCs.

Seguiram-se a seguintes questões norteadoras:

Por que estudantes de graduação em Enfermagem apresentam dificuldades na produção escrita de seus Trabalhos de Conclusão de Curso?

É admissível identificar num texto científico, produzido por acadêmicos de Enfermagem, qualidades textuais consideradas imprescindíveis?

É possível instrumentalizar estudantes de graduação para aquisição de competências na produção de textos científicos?

Na intenção de encontrar respostas para estas questões, traçaram-se nesse trabalho os seguintes objetivos: como objetivo geral apontar dificuldades apresentadas por acadêmicos de enfermagem em elaborar seus TCC; e como objetivos específicos: avaliar a autonomia linguística revelada em textos produzidos por acadêmicos; oferecer instrumento para a produção textual embasado nos modos de organização discursiva e preparar graduandos de enfermagem para a proficiência textual.

A orientação de trabalhos científicos, tanto na graduação quanto na pós-graduação, permitiu constatar a importância que o conceito de pesquisa e esta atividade em si, representam para acadêmicos de enfermagem e docentes do curso, de um modo geral. Para esses, uma tarefa complexa e, inicialmente incômoda; para aqueles, apenas iniciados no campo teórico-metodológico, momentos de inquietação, em que pese o entendimento de que a pesquisa está naturalmente atrelada à sua prática. Desse modo, temem exposição de possíveis fragilidades em relação ao seu domínio no campo das ideias, para a orientação do TCC.

Em relação à prática de orientar, apoia-se a ideia de que o professor que se propõe a ser orientador de um trabalho científico deve estar ciente de que essa tarefa exige participação, responsabilidade e paciência. A experiência do professor como pesquisador certamente é de muita importância, porém aqueles que já orientaram sabem “sempre há algo novo para aprender”, algo que merece um aprendizado por parte do orientador para que possa, com segurança, direcionar as atividades do aluno (BREVIDELLI, 2010).

A aproximação com autores sobre as temáticas escolhidas pelos estudantes coloca em evidência pontos de confluência e de afastamento. Dessa forma, não é demais salientar as condições favoráveis à realização do TCC. Dentre elas, destaca-se a necessidade de garantia da viabilidade do próprio estudo e percebe-se que quando o docente apresenta seus estudos publicados aos acadêmicos, estimula a busca da elaboração de textos também publicáveis, isto é, consistentes, coerentes, claros e concisos.

Evidentemente, que ao se falar em comunicação escrita, de enfoque científico, a leitura se apresenta como a base de toda a competência linguística e de letramento. Quem não lê bem, não escreve bem e nem fala bem. Ler, escrever e falar são os requisitos necessários para uma boa apresentação do TCC, considerando a necessidade de apresentação pública ao término do curso, onde o refletir já se faz intrínseco.

Para o profissional de Enfermagem, a aquisição da competência em comunicação é fundamental para a sua formação, representando um caminho para a compreensão das possibilidades e desafios (NUNES *et al.*,2012)

O pensamento dos autores se articula com outros, quando estes afirmam que toda 'investigação' começa quando uma dada situação, fatos ou problemas exigem a atenção, consideração e deliberações humanas em termos de decisões consecutivas que exprimem, de forma essencial e significativa, certas fases da atividade intelectual, quais sejam: - a percepção, a exploração, a invenção, a descoberta e a transformação (CARVALHO, 2013).

Desse modo, a autora ainda tece considerações sobre a investigação em enfermagem: "mais que um processo sistemático que envolve instrumentos de pesquisas e reconhecimento de fatos comprovados pela experiência", envolve um constante movimento sobre o pensar na ação.

No entendimento de Silva; Rodrigues (2008) a investigação científica constitui uma base sólida para a construção e reconstrução do conhecimento no ensino e na pesquisa, surge à medida da análise para o ato de pesquisar, quando buscamos compreender e aplicar novos conhecimentos, firmando não uma autonomia e autodeterminação, mas também, uma forma de participar ativamente no processo de crescimento da profissão e da sociedade como agente de mudanças e aprendiz constante neste processo de ir e vir.

Para as autoras o docente tem compromisso com este caminhar do educando, porque como educador é necessário ainda estimular e incentivar o educando para a construção de seu próprio caminho, por meio da investigação científica e do desenvolvimento intelectual do conhecimento, para a prática do saber de suas ações e emancipação profissional.

De acordo com Palmeira; Rodriguez (2008) a contribuição dos soviéticos, como Lev Semenovitch Vygotsky e Alexei Nikalaevich Leontiev, volta-se ao desenvolvimento das evoluções psíquicas superiores; ao papel da atividade mental

nesse processo; à formação de conceitos científicos e ao professor como mediador entre o aluno e o conteúdo a ser aprendido.

O desenvolvimento da capacidade de se expressar por meio da linguagem escrita acontece a partir de hábitos aprendidos e conhecimento. Em sua tese de doutorado Guimarães (2003, p.145) afirma que “quando ambos, hábitos e conhecimentos, combinados com a motivação são satisfatórios, o sujeito percebe que foi ele quem causou a mudança desejada”.

Desse modo, os hábitos são aprendidos para serem utilizados na ação e os conhecimentos são aprendidos para guiar a ação (BERBEL, 2011).

Neste estudo apresentam-se constatações e resultados embasados nos artigos indexados nas bases de dados Scielo, Lilacs, Latindex, além de farta pesquisa bibliográfica voltada para a instrumentalização da língua portuguesa.

O fato de o Grupo de Estudos de Sistematização da Prática de Enfermagem, (GESPEnf) -da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação do Centro Universitário de Volta Redonda - UniFOA, do qual se tem participado desde a sua fundação, já em seu quinto ano de trabalhos junto aos discentes e docentes da Enfermagem do UniFOA -, buscar contribuir para a melhoria da qualidade do Curso de Enfermagem, ele também é resultado da compreensão, de que múltiplas dimensões se interpenetram e requerem a adoção de uma postura docente com visão de totalidade, inclusive contribuindo para que o graduando se prepare para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) o que muito motivou a escolha do tema deste estudo (TEIXEIRA; et. al., 2006).

Acredita-se que este trabalho possa trazer contribuição para a construção do conhecimento em enfermagem, com destaque para o fortalecimento da capacitação em elaboração de textos consistentes de forma teórico-metodológica e linguística; assim como se entende que há uma necessidade de união e troca entre a graduação e a pós-graduação, levando a pesquisas a patamares elevados da busca pelo saber acadêmico.



A construção de um projeto desta natureza exige fundar uma nova compreensão do papel do docente, que aponta para uma nova concepção sobre seu papel de mediador na construção de conhecimento científico (PEREIRA; *et.al.*, 2006).

Segundo Escudeiro; Silva (1997) as pesquisas na Enfermagem têm apontado quão rico é o nosso universo e o quanto ainda se tema explorar, e para isso tem-se apropriado de outras ciências em busca de novas teorias, metodologias, de pensamentos, de histórias, enfim de uma gama de pressupostos e enredos que, em consonância com o mundo da arte de cuidar de gente tem dado frutos para uma maior cientificidade na Enfermagem.

Carvalho; Castro (2006) ao tratar das implicações e predicativos da proposta de se preparar um profissional generalista, afirma que a enfermagem é uma forma organizada e sistemática de superar as limitações humanas. Por conta de atribuições da atuação na prática assistencial, em que pese as competências profissionais - atitude intelectual e condutas específicas - a enfermagem existe e subsiste como proposta de ajudar e assistir às pessoas, aos grupos humanos, à comunidade como um todo, nos desequilíbrios da saúde e nas situações em que lutam pela vida e pela sobrevivência.

Em tese de doutorado, Almeida (1984) apresentou entendimento sobre educação em enfermagem afirmando que o ensino é caracterizado como paradigma do saber, mas é no cuidado de enfermagem, onde se opera diretamente com o objeto de trabalho e onde se dão as relações técnico-sociais, que está a essência do saber.

Nessa linha de pensamento a autora ao se reportar à necessidade de se modernizar o ensino da enfermagem discute formas de se incorporar novas diretrizes educacionais a novos objetivos flexíveis e de perspectivas abertas, sem separar-se da prática política à luz de sólidos conhecimentos sobre os aspectos sócio econômicos.

Dessa maneira, produzir texto, um produto construído pelo aluno - revelador de suas palavras e de sua visão de mundo - pode significar a capacidade de transformar a realidade.

Para se entender a dificuldade na produção do texto escrito, em especial, o texto científico, precisa-se saber o que é texto.

O texto ou discurso é uma ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. Esses três pontos, unidade sociocomunicativa, semântica e formal assim se explicam. Em seu uso constante, a linguagem atua num jogo sociocomunicativo, na construção do sentido no emprego normal da língua (VAL, 2006).

A autora afirma ainda que o contexto sociocultural em que se insere o discurso também constitui elemento condicionante de seu sentido, na produção e na recepção, na medida em que delimita os conhecimentos partilhados entre os interlocutores. Um fator básico do texto é que ele constitui uma unidade semântica, sendo a coerência responsável pelo sentido do texto (op.cit.).

A integração dos constituintes linguísticos do texto permite que ele seja percebido como um todo coeso e caracteriza a sua formalidade. Há convenções que regem o funcionamento da linguagem na interação social, e isso vai determinar qual tipo de discurso é adequado a cada ato de comunicação (op.cit.).

A elaboração do TCC não foge a essa regra linguística. Existem diferenças entre a elaboração de um texto, assim como existem diferenças nas relações entre as pessoas. O TCC é um texto acadêmico, formal, que exige do aluno um rigor maior na sua escritura. A NBR 14724: 2002 assim define esse tipo de trabalho acadêmico:

Documento que representa o resultado de estudo, devendo expressar conhecimento do assunto escolhido, que deve ser obrigatoriamente emanado da disciplina, módulo, estudo independente, curso, programa e outros ministrados. Deve ser feito sob a coordenação de um orientador (NBR 14724:2002, p. 3).

Dentre as habilidades e competências que o aluno de graduação deve ter em relação a sua proficiência linguística é destacada a facilidade da leitura, que nesse momento acadêmico deve ser uma leitura voltada para a busca do conhecimento científico, sua instrução e o domínio da norma culta da língua.

A leitura de estudo exige que se leia para aprender a estudar e estude-se para aprender a ler. É nesse momento que o modo de organização discursiva se torna peça fundamental. É preciso reconhecer que o gênero de texto, quer seja científico e/ou dissertativo, privilegiado pela universidade em seus trabalhos acadêmicos, apresenta especificidades e exigências próprias dessa atividade acadêmica, gerando a dificuldade no aluno em estruturar seu texto (CASTELLO-PEREIRA, 2003).

O usuário da língua que se queira plenamente desenvolvido, em termos do uso de sua linguagem, necessita de um letramento que se dedique a ensinar a pensar e a criar (LIMA, 2006).

A visão bakhtiniana sobre o uso adequado da língua implica, necessariamente, o domínio prático dos gêneros:

Quando um indivíduo fala / escreve ou ouve / lê um texto, ele antecipa ou tem uma visão do texto como um “todo acabado” justamente pelo conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso em suas relações de linguagem. (STELLA, 2005, p. 181).

Deste modo, o gênero situa-se na instância de criação e acabamento do texto: organiza os enunciados e promove sua conclusão.

A dificuldade dos alunos de graduação em elaborarem seus textos se prende também ao uso do vocabulário. De acordo com Andrade (2009), constitui dificuldade comumente apontada pelos que estudam a língua portuguesa a ausência de terminologia precisa e, conseqüentemente, o emprego de uma palavra por outra. Tal fato ocorre na linguagem científica e técnica, que exigem expressões denotativas.

Há uma confusão normalmente feita entre o léxico e o vocabulário. Léxico é o inventário das palavras realizadas e realizáveis de uma língua, enquanto vocabulário refere-se apenas às palavras efetivamente empregadas no discurso.

É necessário que o estudante se interesse pela leitura e busque ser um leitor capaz de “comparar, criticar e assumir posições próprias diante dos pensamentos de outrem; que amplie seu vocabulário e seja hábil a sintetizar e expressar o importante de um assunto” (PALMEIRA; RODRIGUES, 2008).

Para ampliar o vocabulário recomenda-se a valorização e o uso do dicionário, o emprego de palavras novas e a análise de palavras. A escolha lexical adequada e a correta ligação entre as ideias são fundamentais para o êxito de um texto escrito, observa Pauliukonis (2005, p.103), acentuando que:

o objetivo maior do ensino do léxico, em sentido amplo, é fazer o aluno apropriar-se adequadamente dos vários sentidos das palavras e retirar os melhores efeitos do uso dos vocábulos nos diversos textos, o que resultaria numa eficaz comunicação textual.

Portanto, a escrita varia segundo Antunes (2003, p. 48) na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros e seus modos de organização discursiva em que esta se realiza.

Para a escritura do TCC, privilegiou-se o gênero dissertativo, assim definido, por Garcia (2001, p. 380) o nome com que se designa a exposição ou explanação de ideias; um tipo de discurso em que o emissor expõe ideias sobre determinado assunto.

O discurso dissertativo de caráter científico deve ser elaborado de maneira a criar um efeito de sentido de objetividade, pois pretende dar destaque ao conteúdo das afirmações feitas e não à subjetividade de quem as proferiu. Para neutralizar a presença daquele que produz o enunciado, usam-se certos procedimentos linguísticos: o uso da terceira pessoa do singular no discurso proferido, utilizar

verbos que indicam certeza, exploração do valor denotativo das palavras, uso da língua padrão na sua expressão formal (PLATÃO; FIORIN, 2010).

Outro aspecto que merece destaque é o da possibilidade de se estabelecer pontes necessárias à articulação da graduação com a pós-graduação, uma vez que esta iniciativa conta com a presença de acadêmicos de enfermagem, ex-alunos do Curso de Enfermagem, mestrandos e mestres; docentes do UniFOA.

Ao se referirem à necessidade de articular graduação e pós-graduação, os autores sugerem mudanças capazes de sustentá-las ou adoção de elementos na articulação pedagógica para equilibrar e manter a qualidade do ensino acadêmico tanto nas instituições de saúde quanto no desenvolvimento intelectual daqueles que exercem a enfermagem. A este respeito sugerem mudanças capazes de sustentar as 'pontes' ou elementos da articulação pedagógica para equilibrar e manter a qualidade acadêmica na instituição, e nas partes constitutivas do corpo social (CARVALHO E CASTRO, 2006).

Na medida em que se busca teorizar sobre a práxis, os enfermeiros ao manifestarem o seu ponto de vista apresentam uma crítica consciente. Essa crítica parte de uma opção metodológica baseada na reflexão filosófica e em uma análise crítica sobre suas experiências na vivência do ensinar, cuidar e pesquisar.

O novo sujeito precisa desenvolver o julgamento crítico; o estímulo aos compromissos com a vida pública, social, sindical, cultural; porém é imprescindível também a prontidão para manter intacto o livre arbítrio na autenticidade de escolhas (FAURE, 1972).

(...) é dever da (o) enfermeira (o) participar do debate sobre as mudanças sociais que a classe julga necessárias ao cumprimento de seu compromisso profissional, participação essa que se efetua na prática plena da cidadania, na qual não se dissocia o profissional do cidadão, pois a saúde é também um fenômeno social de natureza essencialmente política (DI LASCIO, 1982, p. 131).

Almeja-se auxiliar tanto aos docentes quanto aos acadêmicos de Enfermagem na elaboração e revisão de seus textos, oferecendo-lhes uma Apostila

de Português Instrumental - Modos de Organização Discursiva, ou seja, uma ferramenta pedagógica que os possibilite utilizá-la como instrumento de pesquisa, consulta e exercício prático na busca da competência linguística, em relação à elaboração do TCC.

### **1.1. Abordagem Teórica**

No encontro dos autores escolhidos como teóricos deste trabalho de dissertação de mestrado, os russos, Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975); Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) e o linguista francês Patrick Charaudeau, o diálogo acontece. Um diálogo como busca de sentido e como ato de compreensão.

Ao trazer esse diálogo para o corpo desta monografia, no momento atual, faz-se emergir essas vozes, para que no embate dialógico um novo texto seja tecido.

Inicialmente serão abordadas as postulações de Bakhtin e Vygotsky, vindos de um mesmo contexto histórico, onde vivenciaram e desenvolveram semelhantes visões do mundo e do homem.

Eles viveram um período de ostracismo do qual só retornaram nos anos 60, com a distensão proposta por Khrushchev. Vygotsky foi redescoberto bem depois de sua morte, enquanto Bakhtin teve reconhecimento ao final de sua vida (FREITAS, 2005).

Uma compreensão no momento contemporâneo, das ideias de Bakhtin e Vygotsky, só será possível na interrelação entre seus textos. Compreender é confrontar com outros textos e pensar num novo contexto (BAKHTIN, 2010).

Compreendendo a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação propõe uma dialética que, nascendo do diálogo, nele se prolonga, colocando pessoas e textos num permanente processo dialógico. Seu pensamento, sempre aberto, resiste à ideia de acabamento e perfeição e, sem colocar um ponto final, não dizendo a última palavra, vai replicando criticamente

posições discordantes e recriando um novo texto no diálogo com elas (BAKHTIN, 2007).

Vygotsky compreende que todos os fenômenos devem ser estudados como um processo em movimento e mudança, buscando-se conhecer sua gênese e transformação (IVIC, 2010).

Ao estudar a linguagem afirma que o melhor sistema para esclarecer um fenômeno é observá-lo em seu processo de formação e desenvolvimento (BAKHTIN, 2010).

É assim que na abordagem psicológica de Vygotsky há sempre a integração entre dois sistemas: pensamento-linguagem, aprendizagem-desenvolvimento, plano-interno, plano-externo, plano interpessoal, plano intrapessoal (IVIC, 2010)

Em sua concepção dialógica de linguagem, coloca em diálogo: enunciado e vida, falante e ouvinte, arte e vida, linguagem e consciência (BAKHTIN, 2009)

Encontra-se presente nas construções teóricas de ambos toda uma preocupação em relacionar forma e conteúdo, texto e contexto, sujeito e objeto.

Partindo da dialética Vygotsky e Bakhtin construíram uma visão totalizante, não fragmentada da realidade, uma perspectiva que, enraizada na história, compreende o homem como um conjunto de relações sociais.

Entendendo o homem como um sujeito social da e na história, ambos consideram a cultura como o meio de existência, por cujo intermédio se constitui a natureza humana em toda a sua variedade. A cultura é, portanto, uma das categorias centrais do pensamento de ambos os autores (FREITAS, 1994).

Essa nova perspectiva possibilita a constituição de uma teoria das ciências humanas para além do conhecimento objetivo e da neutralidade próprios dos modelos das ciências exatas (SOUZA, 1994).

Vygotsky (1991- p. 90), propondo a reestruturação da psicologia o faz a partir da arte, entrecruzando aos aspectos culturais, históricos e sociais, filosofia, linguagem, literatura, semiótica. De forma semelhante, Bakhtin (2007, p. 35) ao tratar dos fenômenos linguísticos a partir de uma perspectiva histórica, cultural e ideológica interliga filosofia, estética, literatura, psicologia e semiótica. O fio básico de toda essa trama é a linguagem. É, sobretudo, pela centralidade da linguagem em seus sistemas teóricos que os dois autores mais se aproximam.

Os dois autores consideram que a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si por meio de uma atividade signíca, portanto pela mediação da linguagem. Vygotsky e Bakhtin conferem à linguagem o caráter de aspecto diferenciador entre o homem e o animal (KRAMER, 1993).

Para Vygotsky (1991, p. 80) a consciência é o resultado dos próprios signos. Eles permitem realizar transformações nos outros e no meio externo por meio das outras pessoas, como também, a regulação da própria conduta. São os signos que, ao realizarem essa mediação do homem com os outros e consigo mesmo, constituem a única forma adequada para investigar a consciência humana.

Os fundamentos da consciência não são fisiológicos, nem biológicos, mas sim sociológicos, não podendo ser reduzidos a processos internos. Ela se constitui no social, via linguagem. Sem o material semiótico, a consciência resulta em ficção. Portanto, além dos signos há em nossa consciência imagens de forma, cores, odores, sabores, porém essas imagens só adquirem um caráter significativo, só se transformam num sensorial humano, pela linguagem (BAKHTIN, 2006).

Emprega-se o termo ideologia referindo-se à maneira como os membros de um determinado grupo social veem o mundo: um produto ideológico reflete e refrata outra realidade que lhe é exterior. A ideologia é uma representação e interpretação do real que se imprime no pensamento de forma signíca (op. cit.).

Ao mostrar como a consciência individual se forma a partir do social, Vygotsky (2005) afirma que a consciência é um contato social consigo mesmo.



O outro é deste modo imprescindível tanto para Bakhtin como para Vygotsky. Sem ele o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim não se constitui como sujeito. O outro é peça importante e indispensável de todo o processo dialógico que permeia ambas as teorias.

Nos textos de Bakhtin e Vygotsky sobre a palavra, ela é vista como o instrumento semiótico mais poderoso no contato social e na regulação interpessoal da conduta e como o modo mais puro de interação social.

Ao falar dos processos de internalização da linguagem se refere ao pensamento verbal que se constitui na trama essencial da estrutura semiótica da consciência dizendo que para entendê-lo, não se pode considerar analiticamente separados seus dois componentes: pensamento e palavra. É preciso compreendê-lo por meio de uma unidade de análise que contenha a propriedade do todo. Essa unidade é o significado das palavras. O significado é um fenômeno da fala: palavras sem significado são apenas um som vazio. É um fenômeno do pensamento: o significado de cada palavra é uma generalização, um conceito, que por sua vez são atos do pensamento. Assim, o significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem (VYGOTSKY, 1991).

Bakhtin vai mais além considerando a palavra como um fenômeno ideológico, que exercendo a função de signo, reflete e refrata a realidade. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (BAKHTIN, 2006).

Os dois autores veem a linguagem não apenas em seu aspecto comunicativo, mas como organizadora do pensamento e planejadora da ação.

Bakhtin (2006) analisa a estrutura da enunciação na língua corrente pela inter-relação entre significação, sentido e valor apreciativo. Vygotsky (1991) da mesma forma busca apreender a estrutura do pensamento a partir do sentido e da

intenção afetivo-volitiva presentes na interação verbal. Ambos distinguem significado e sentido da palavra.

O sentido consiste na soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge: em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala (VYGOTSKY, 1991).

Significação são os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. São elementos abstratos, fundados sobre uma convenção: é a palavra dicionarizada (BAKHTIN, 2006).

Tanto Bakhtin como Vygotsky utilizam o mesmo exemplo literário para indicar o papel do contexto na determinação do sentido. Em um trecho de "O diário de um escritor", Dostoiévski relata uma conversa entre bêbados onde uma só palavra impublicável, vai adquirindo no diálogo seis sentidos diferentes. No mesmo exemplo fica claro também o valor que ambos dão à entoação para a mudança do sentido. Um só pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras (VYGOTSKY, 1991).

Bakhtin (2009) também se refere a isto como o tormento da palavra resultante dos conflitos entre a linguagem interior e exterior dizendo que às vezes nossas palavras não bastam para expressar nossas emoções (...) são impotentes para transmitir tudo o que a alma quer dizer.

Embora os trabalhos de Vygotsky e de Bakhtin se sustentem em diferentes objetivos, suas ideias se entrelaçam em muitos aspectos, dentre eles o de considerar as ações humanas em suas dimensões sociais (OLIVEIRA, 2012).

Apesar de os trabalhos de Vygotsky e de Bakhtin se sustentem em objetivos e campos de investigação científica diferentes, - Vygotsky na área da psicologia do conhecimento e Bakhtin da filosofia da linguagem -, em ambos os autores pode-se observar a base comum cultural e ideológica de que surgem seus fundamentos (PONZIO, 2008).

Vygotsky e Bakhtin consideram a linguagem como fator fundamental no processo de conhecimento do mundo e entendem que a constituição dos sujeitos se dá nas interações sociais. Para os ambos o conceito de signo, de linguagem verbal, ultrapassa a concepção de simples instrumento transmissor de significados. E que os dois teóricos tentaram encontrar a dialética do subjetivo e do objetivo, mediada pelo fenômeno da linguagem. Por isso a linguagem é uma questão central em seus sistemas. [...] Destacaram aí o valor da palavra e da interação com o outro. Consciência e pensamento são tecidos com palavras e ideias que se formam na interação, tendo o outro um papel significativo (FREITAS, 1994).

O que diferencia Bakhtin dos outros filósofos que se ativeram a estudos semelhantes sobre a linguagem é sua ênfase na linguagem como prática, tanto cognitiva quanto social, aspectos esses que lhe permitem compreender e explicar os complexos fatores que tornam possível o diálogo que abrange, simultaneamente, as diferenças.

Em sua filosofia da linguagem, compreendida, então, a partir de uma concepção histórica e social, Bakhtin diz que a compreensão dos signos se dá em ligação com a situação, o contexto em que ele toma forma e esse contexto, essa situação é sempre social (TEZZA, 2004).

Já Vygotsky, em sua psicologia do conhecimento, o caráter histórico e social que constitui o homem e a conversão das relações sociais em funções mentais é o que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vygotsky das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador ainda nos dias de hoje (SIRGADO, 2000).

Vygotsky trabalha com duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social – principal função da linguagem - e o pensamento generalizante – que torna a linguagem um instrumento do pensamento. Em ambos observa-se o caráter social que os sustenta. A principal função é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. [...] Para que a comunicação com outros indivíduos seja possível [...] é necessário que sejam utilizados signos, compreensíveis por outras pessoas, que traduzem ideias, sentimentos, vontades, pensamentos [...]. [...] é a função generalizante da linguagem que a torna um instrumento do pensamento. Ao se utilizar da linguagem o ser humano é capaz de pensar de uma forma que não seria possível se ela não existisse: a generalização e a abstração só se dão pela linguagem (OLIVEIRA, 2006).

O signo ideológico na constituição do sujeito, afirma Bakhtin, parte do exterior para o interior, ou seja, do social para o individual, e a palavra nada mais é do que produto de interação viva das forças sociais. Para Vygotsky o sujeito também se constitui do social para o individual e ao introduzir as relações sociais como definidoras das funções mentais superiores, subverte o pensamento psicológico tradicional abrindo caminho para a discussão para a importância das relações sociais na constituição do sujeito e da consciência (SIRGADO, 2000).

O processo de apropriação das abordagens de Vygotsky e Bakhtin desencadeia uma série de novas indagações que resultam da própria compreensão das teorias, e que se constituem em novos pontos de partida para novos estudos, promovendo assim a expansão do conhecimento (SINDER, 1999).

Em Vygotsky o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem (REGO, 2009).

Vygotsky (2005, p. 63) é taxativo, em seus estudos, com relação à importância da linguagem como instrumento que expressa o pensamento, afirmando

que a fala produz mudanças qualitativas na estruturação cognitiva do indivíduo, reestruturando diversas funções psicológicas, como a memória, a atenção voluntária, a formação de conceitos etc.

Portanto, a linguagem atua decisivamente na formulação do pensamento, além de ser o instrumento essencial no processo de desenvolvimento. A linguagem, em seu sentido amplo, é considerada instrumento, pois ela age no sentido de modificar estruturalmente as funções psicológicas superiores, da mesma forma que os instrumentos criados pelos homens modificam as formas humanas de vida (VYGOTSKY, 2005).

Percebe-se que existe uma estreita relação entre aprendizado e desenvolvimento, ou seja, o aprendizado permite ao indivíduo a maturação das suas funções psicológicas propiciando o seu desenvolvimento.

A linguagem, em seu sentido amplo, é considerada por Vygotsky (2005, p.156) instrumento, pois ela age no sentido de modificar estruturalmente as funções psicológicas superiores, da mesma forma que os instrumentos criados pelos Homens modificam as formas humanas de vida.

As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada (VYGOTSKY, 2005).

Dessa maneira, produzir texto, um produto construído pelo aluno - revelador de suas palavras e de sua visão de mundo - pode significar a capacidade de transformar a realidade.

A teoria Semiolinguística de Análise do Discurso fornece um consistente arcabouço teórico para o desenvolvimento do trabalho de produção escrita. De linha francesa, de Análise do Discurso, desenvolvida por Patrick Charaudeau (2005), parte de uma visão psico-sócio-linguística, apoiando-se nas ideias de Bakhtin, desenvolvidas principalmente em duas linhas de pesquisa, a francesa (Benveniste, Greimas, Barthes etc.) e a anglo-saxônica (Grice, Austin, Searle etc.).

Semiolinguística: Sémio-, vem de *sémi*oses, lembrando que a construção do sentido e a sua configuração se fazem por meio de uma relação forma-sentido ( em diferentes sistemas semiológicos), sob a responsabilidade de um sujeito de intencionalidade, ou seja, um sujeito que tem, em sua mente, um projeto visando influenciar alguém: tal projeto está encaixado no mundo social no qual vivem e circulam os sujeitos-comunicantes; linguística, lembrando que essa forma de ação pretendida pelo sujeito-comunicante é principalmente constituída de uma matéria “linguageira”- a das línguas naturais - que, pelo fato de sua dupla articulação, da particularidade combinatória de suas unidades (sintagmático/paradigmática, em vários níveis: palavra / frase / texto), impõe um processo de semiotização do mundo diferente do de outras linguagens.(CHARAUDEAU, 2005).

Para que se realize a semiotização do mundo é necessário um duplo processo: o processo de transformação, que, partindo de um “mundo a significar”, transforma-o em “mundo significado” sob a ação de um sujeito falante e o processo de transação, que faz desse “mundo significado” um objeto de troca com o outro sujeito falante, que desempenha o papel do destinatário.

Esses processos se realizam por procedimentos diferentes, no entanto, solidarizam-se devido ao princípio da pertinência, que exige um saber partilhado, construído no fim da realização do processo de transformação. Já o processo de transação depende da intercompreensão entre os parceiros da linguagem (CHARAUDEAU, 2005).

O homem é um ser social por natureza, logo, como sujeito-comunicante ecoa a voz social de uma dada comunidade, porém o lado psico-sócio-situacional lhe garante também uma individualidade. Não somente individual, não somente coletivo: uma junção dos dois.

Dessa forma, todo ato de linguagem carrega em si uma intencionalidade, está inserido em determinada situação e é portador de um propósito de mundo. O ato de linguagem é produzido pelas circunstâncias sociais do discurso e sua realização leva em conta o que está explícito e o que está implícito na linguagem, sinalizando,

assim, para os textos por nós produzidos, no ato de comunicação (CHARAUDEAU,1995).

Há uma definição de competência, relacionando-a a questões didáticas. Em seu uso comum, competência baseia-se no sucesso da linguagem cotidiana: uma pessoa tem a capacidade de fazer algo em um determinado campo, com uma função bem definida; uma mescla de saber-fazer com um conhecimento. A partir desse conceito, o autor caracteriza as várias competências de linguagem (CHARAUDEAU, 2001).

Na competência situacional, privilegiam-se a identidade, a finalidade, o propósito e a situação social dos atos de linguagem. A competência discursiva fundamenta-se em três estratégias – enunciativa (relação eu / tu); enunciatória (os modos de organização do discurso – descritivo, narrativo e argumentativo) e semântica (valor referencial e social dos signos – remete ao contexto compartilhado e ao conhecimento comum),(op. cit.).

Por fim, a competência semiolinguística, em que todo sujeito que se comunica pode manipular ou reconhecer a forma / função dos signos, as regras de combinação forma / sentido, de acordo com a situação e os modos de organização do discurso.

Nessa competência, é necessária uma adequação da formalização do texto com uma determinada intenção, abrangendo três níveis: um saber-fazer em torno de composição de textos (um sistema de coesão e de coerência interna e externa); um saber-fazer em termos de construção gramatical (construções ativas e passivas, uso de conectores e demais categorias gramaticais); um saber-fazer relativo ao uso adequado dos vocábulos (adequação ao léxico). Toda competência é o resultado de uma sábia mescla do saber-fazer prático com o conhecimento de uma área (op.cit.).

Cabe formar o aluno “competente” nesses três níveis. Vale ressaltar a necessidade não só de que o aluno chegue ao sentido de discurso, extrapole as palavras do texto, lance mão do mundo social coletivo, mas, sobretudo, a de que seja um sujeito individual diante de suas ações interativas.

De acordo com Geraldi (2003), os alunos precisam perceber que escrever é, antes de tudo, um trabalho em que eles se constituem como autores, logo, para produzir um texto é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (...); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Cumprir lembrar que a linguagem é produzida pela interação entre os sujeitos. Na modalidade escrita, a produção textual envolve momentos diferentes, como o de planejamento, o da própria escrita, o da leitura pelo próprio autor, o das modificações feitas, ou seja, a revisão.

Assim, apresenta-se a necessidade de mudança de postura do professor. É fundamental que ele se conscientize de seu papel como formador de produtores autônomos de textos. Para isso, ele deve procurar meios para desenvolver essa autonomia em seus alunos, apresentando-lhes as estratégias de escrita, lendo / escrevendo, refletindo, criticando, ou seja, interagindo com eles, considerando a autoria dos textos construídos por ele e por seus alunos. A produção escrita deve ser contextualizada na experiência da vida do aluno, para que ele possa dizer as suas palavras, produzir um texto, a partir de uma troca linguageira estabelecida entre interlocutores e não apenas cumprir uma tarefa de redação.

Quanto mais for requisitada a capacidade criativa e interpretativa do aluno, ao redigir, mais será acionada a sua subjetividade, tornando-se, com isso, sujeito da construção do sentido. Dessa forma, pode-se concluir que é da interação entre o texto, o autor e o leitor que surgem as informações, despertam-se emoções de vivências anteriores, que farão parte do conteúdo da interpretação. É oportuno lembrar a máxima proferida, em um Congresso na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por Agostinho Dias Carneiro, a propósito das técnicas de letramento: “Para se ler o mundo, o texto é um instrumento, é como se fosse o interruptor, pois a lâmpada, cada um tem a sua”.



Essa noção de texto considerado como discurso prevê, portanto, que ele é o resultado de uma operação estratégica de comunicação, produzida por um enunciador e decodificada como tal por um leitor, em três níveis: o referencial, que diz respeito ao conteúdo, o situacional, relacionado aos entornos sociais (contexto) e o pragmático, referente ao processo sócio-interativo. Ler torna-se, desse modo, um trabalho de desvendamento ou interpretação de operações linguístico-discursivas estrategicamente utilizadas na estruturação textual.

O ato interativo de linguagem por meio de textos pressupõe, segundo um enfoque semiolinguístico, um duplo processo de construção: o processo de transformação e o de transação, e ambos constituem o fenômeno de semiotização do mundo. No primeiro – processo de transformação – temos a passagem de um mundo a significar para um mundo significado, o que se faz por meio das seguintes categorias linguísticas: designação, determinação, atribuição, processualização, modalização e relação. No segundo – processo de transação –, o mundo significado torna-se objeto de troca languageira, entre os participantes do ato interativo, por meio de estratégias de construção textual, constituída por sequências ou modos de organização do discurso (CHARAUDEAU, 2005).

Em outros termos, na semiotização ou discursivização, passa-se do nível da língua para o do discurso, por um duplo processo: por meio das chamadas operações discursivas e pela organização da matéria linguística em modos de organização ou tipos textuais.

O português instrumental é a ferramenta usada para fazer essa passagem da língua ao discurso, ou seja, do mundo significado ao mundo interpretado.

## **1.2 - Abordagem metodológica**

Para atingir os objetivos desta dissertação de mestrado, utilizou-se a Revisão Integrativa da Literatura, definida como método de avaliação crítica que agrupa os resultados de estudos e pesquisas que versaram acerca de um mesmo tema ou objeto, com o intuito de analisar e sintetizar esses dados, para desenvolver uma

explicação mais abrangente de um fenômeno específico, com a abordagem quanti-qualitativa que permite classificar, quantificar e categorizar os textos deste trabalho em uma análise qualitativa (COOPER, 1989).

Os artigos de revisão, assim como outras categorias de artigos científicos, são uma forma de pesquisa que utiliza fontes de informações bibliográficas ou eletrônicas para obtenção de resultados de pesquisa de outros autores, com o objetivo de fundamentar teoricamente um determinado tema. Duas categorias de artigos de revisão são encontradas na literatura: as revisões narrativas e as revisões sistemáticas. Esta última se subdivide em quatro outros métodos meta-análise, revisão sistemática, revisão qualitativa e revisão integrativa (ROTHER, 2007).

O termo “integrativa” tem origem na integração de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas utilizadas no método (BOTELHO, CUNHA, MACEDO, 2011).

Este método, segundo Mendes; Silveira; Galvão(2008)tem a finalidade de reunir e sistematizar resultados de pesquisas sobre um delimitado tema ou questão de maneira metódica e ordenada, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado.

A Revisão Integrativa é uma metodologia que proporciona a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados significativos na prática (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010)

Benefield (2003) afirma que a Revisão Integrativa inclui a análise de pesquisas relevantes que dão suporte para a tomada de decisão e a melhoria da prática clínica. Possibilita a síntese do estado da arte de um determinado assunto, além de apontar lacunas do conhecimento que precisam ser preenchidas com a realização de novos estudos. O propósito inicial deste método de pesquisa é obter um profundo entendimento de um determinado fenômeno baseando-se em estudos anteriores (BROOME, 2000).

A revisão integrativa sintetiza resultados de pesquisas anteriores, ou seja, já realizadas e mostra, sobretudo, as conclusões do corpus da literatura sobre um fenômeno específico, compreende, pois, todos os estudos relacionados à questão norteadora que orienta a busca desta literatura (CROSSETTI, 2012).

Por esses motivos, a Revisão Integrativa de pesquisa de modo crescente tem sido aplicada na produção científica na enfermagem, em diferentes níveis, tais como no desenvolvimento de TCC, monografias, dissertações e teses.

A revisão com base em sua análise rigorosa busca evitar e superar possíveis vieses que o pesquisador possa ter no momento da análise da literatura sobre um tema. Esse método difere dos demais métodos de pesquisa pela sua rigorosidade. É necessário seguir padrões de rigor metodológico, clareza na apresentação dos resultados, de forma que o leitor consiga identificar as características reais dos estudos incluídos na revisão (BEYEA; NICOLL, 2000).

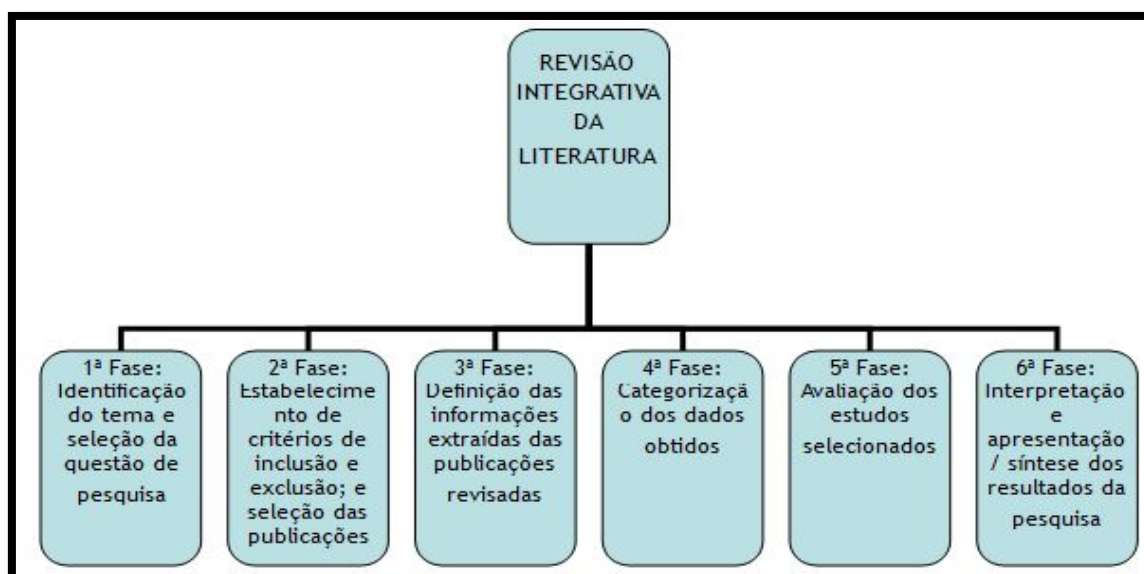
Em pesquisas que envolvem levantamento bibliográfico deve-se ter rigor ético para com a propriedade intelectual das obras consultadas ao utilizar-se do conteúdo e de citações de partes dos mesmos (GIJSEN, KAISER, 2013).

A Revisão Integrativa é uma metodologia que se caracteriza por ser um método em que o pesquisador explora as produções científicas já desenvolvidas sobre um único assunto, com o intuito de obter dados e informações abrangentes, integralizadas e pertinentes na enfermagem a um tema em específico diante da análise e reflexão dos estudos, a fim de aplicação prática ou teórica (MAISSIAT; CARRENO, 2010).

A Revisão Integrativa combina dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos, como: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, análise de problemas metodológicos. Seleciona e avalia não só estudos primários (pesquisas), mas também revisões teóricas, relatos de experiências, e reflexões, publicados em periódicos e outros tipos de fontes - TCC, Dissertações, Teses, etc.

Baseia-se na construção de análise constituída a partir de seis etapas, a fim de obter um melhor entendimento sobre a temática baseada em estudos anteriores (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Embora os métodos e procedimentos variem na condução e operacionalização da revisão e na análise dos estudos selecionados, em relação ao delineamento desta pesquisa, foram adotadas as seis etapas da metodologia indicadas para a Revisão Integrativa de Literatura, segundo Ganong (1987), a saber: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/ síntese do conhecimento, As etapas são apresentada a seguir na figura.



De acordo com Lopes (2002, p. 68) cada passo dado na 1ª etapa da Revisão Integrativa deve estar relacionado e ser sistemático. Para o autor, o ato de verificar a documentação da base a ser consultada, a fim de identificar a codificação definida pelo banco de dados para cada campo do item de informação, é um primeiro passo para a eleição de uma estratégia de busca que seja coerente com os bancos de dados a serem consultados pelo pesquisador.

Na primeira etapa da Revisão Integrativa neste trabalho formulou-se a questão problema: Se é verdade que estudantes de nível universitário têm autonomia textual para produzir Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de qualidade, o que revela essa competência; se não o for, o que denuncia suas dificuldades? Seguida da definição dos descritores: enfermagem, construção do conhecimento, trabalho de conclusão de curso (TCC), competência discursiva e português instrumental. E a definição das bases de dados: *ScientificElectronic Library Online (SciELO)*, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (*Lilacs*), Indexador de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal (*Latindex*), UniversityMicrofilmsInternational (ProQuest) e Sumarios.org. Após leitura dos títulos e resumos, a bibliografia foi pré-selecionada por afinidade com o tema.

Essa próxima etapa depende muito dos resultados encontrados ou delineados na etapa anterior, pois um problema amplamente descrito tenderá a conduzir a uma amostra diversificada, exigindo maior critério de análise do pesquisador. Iniciou-se a seleção de artigos de forma mais ampla e afinou-se na medida em que se retorna à sua questão inicial, pois o movimento em busca na literatura é sempre linear (BROOME, 2006).

O levantamento nas bases de dados ocorreu de janeiro de 2000 a dezembro de 2014. Este espaço de tempo maior para a busca se deveu a pouca quantidade de publicações sobre o tema.

Na segunda etapa da revisão integrativa deste trabalho foram estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão dos artigos, com o uso das bases de dados. Os critérios para a inclusão das publicações na presente revisão integrativa foram: artigos nacionais e internacionais disponíveis eletronicamente, na íntegra ou em seus resumos e sinopses, que abordaram os conteúdos dos descritores escolhidos para este trabalho; artigos publicados em português, espanhol, inglês e francês.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Os artigos e comunicações relevantes ao assunto em língua estrangeira, - inglês e francês -, foram traduzidos pela autora desta dissertação de mestrado.

Após a utilização dos critérios de inclusão, que foram: o texto completo, idioma e período, a busca indicou 174 publicações disponibilizadas na íntegra para acesso online. As inúmeras leituras dos artigos resultaram na identificação de 99 artigos que atenderam na íntegra à questão norteadora.

O critério usado para a exclusão dos artigos foi o da não pertinência ao tema proposto. No uso desse critério foram excluídos 75 artigos.

Para a identificação dos estudos da terceira etapa, realizou-se a leitura criteriosa dos títulos, resumos e palavras-chave de todas as publicações completas localizadas pela estratégia de busca, para posteriormente verificar sua adequação aos critérios de inclusão do estudo. Nos casos em que o título, o resumo e as palavras-chave não fossem suficientes para definir sua seleção, buscou-se a publicação do artigo na íntegra. A partir da conclusão desse procedimento, elaborou-se uma tabela com os estudos pré-selecionados para a revisão integrativa (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

Na terceira etapa deste trabalho foram identificados os estudos pré-selecionados e selecionados, por meio da leitura dos resumos, palavras-chave e título das publicações, organizando e identificando os estudos dos textos incluídos em sua íntegra, com releitura de todos eles. A análise e síntese dos dados foram realizadas após tradução e leitura exaustiva dos artigos, possibilitando o detalhamento de cada estudo. Eles foram organizados em planilhas em ordem numérica crescente, de acordo com as partes descritas na dissertação em seu sumário, contendo: autor (es), título, base de dados, periódicos e data de publicação.

A quarta etapa teve por objetivo sumarizar e documentar as informações extraídas dos artigos científicos encontrados nas fases anteriores. Essa documentação foi elaborada de forma concisa e fácil, adotando critério proposto por Brome (2006).

Para analisar as informações coletadas nos artigos científicos, foi necessário que se criasse categorias analíticas que facilitassem a ordenação e a sumarização

de cada estudo. Essa categorização foi realizada de forma descritiva, indicando os dados mais relevantes para o estudo (BROOME, 2006).

Na quarta etapa procedeu-se à categorização dos estudos selecionados, conforme apêndice 4, quadro demonstrativo da formação de categorias com os respectivos números dos artigos. Foram categorizados: letramento acadêmico com 21 artigos e 2 comunicações; competência discursiva com 20 artigos e 1 comunicação e pesquisa na graduação de enfermagem com 11 artigos. Os restantes artigos que não entraram na categorização, encontram-se no apêndice 1 listados como tabela de base de dados e de total de artigos incluídos na dissertação.

. As etapas seguintes da Revisão Integrativa foram apresentadas ao final do desenvolvimento desta dissertação de mestrado, pois se referem à análise e interpretação dos resultados, assim como, a última etapa consiste na elaboração do documento que deve contemplar a descrição de todas as fases percorridas de forma criteriosa, e apresenta os principais resultados obtidos.

A proposta do produto desta dissertação de uma Apostila de Português Instrumental - Modos de Organização Discursiva - está inserida na possibilidade de se instrumentalizar tanto docentes quanto discentes com a capacitação de competências discursivas como qualidades essenciais a esses produtores de texto, dando-lhes maior independência e proficiência textual, por meio de um minicurso.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 A construção do conhecimento em enfermagem**

A Enfermagem é uma atividade milenar e presente na execução do cuidado à saúde da clientela que procura por assistência. No curso do seu desenvolvimento, tornou-se uma disciplina profissional, cujos trabalhadores permanecem ininterruptamente ao lado do cliente (THOFEHRN; LEOPARDI, 2006).

Ao consolidar-se como disciplina, a Enfermagem constrói um corpo de conhecimento próprio, comprometendo-se com os interesses e necessidades da humanidade, demonstrando o seu papel, que não é de coadjuvante no processo de saúde, mas de estar com o outro como participante no processo terapêutico do indivíduo, sua família e sua comunidade (op. cit., 2006).

A Enfermagem é uma disciplina profissional, pois constrói o conhecimento a partir da atividade prática, mediante a integração da ciência, da ética e da arte, no cuidado aos clientes (op. cit., 2006).

Com a abordagem vygotskiana vislumbra-se uma possibilidade para avançar na construção do conhecimento da Enfermagem, especialmente, quanto às questões subjetivas que envolvem um trabalho em equipe. Para ele, a sociedade está em constante movimento, e cada pessoa é um ser dinâmico, em contínua interação com o mundo cultural e o mundo subjetivo.

O construtivismo é dialético e supõe uma visão de totalidade integradora. É movimento de mudança e transformação. Por ser dialético, supera os conflitos e desequilíbrios, para atingir níveis estruturais qualitativamente superiores. Não há sujeito sem objeto e nem há objeto sem sujeito (MATUI, 1995).

A ideia do construtivismo é sustentada no fato de que o indivíduo não é mero produto do ambiente, nem resultado de suas disposições internas, mas uma



construção própria, produzida dia a dia, como resultado da interação entre o ambiente e as disposições internas. Conhecimento é sinônimo de construção do ser humano(OLIVEIRA, 2006).

O ser humano não nasce inteligente, mas também não é totalmente dependente da força do meio. Dessa forma, interage com o meio ambiente respondendo aos estímulos externos, analisando, organizando e construindo seu conhecimento num processo contínuo de fazer e refazer (op. cit, 2006).

O enfoque vygotskiano pode trazer implicações significativas para a Enfermagem, na medida em que aborda importantes reflexões sobre o processo de formação da mente dos seres humanos, além de considerar o homem em interrelação com outros e com o ambiente, inclusive no seu processo de trabalho, no qual é ator (THOFEHRN; LEOPARDI, 2006).

De acordo com Vygotsky (2005, p. 190), a linguagem aparece como um sistema integrado de signos elaborados culturalmente, consistindo num fator determinante da evolução do pensamento. Na medida em que a linguagem é internalizada, passa a converter-se em estrutura básica do pensamento.

O desenvolvimento e a aprendizagem se relacionam num movimento dialético desde o nascimento do ser humano. O fator principal para o desenvolvimento está na apropriação, pelo sujeito, de novas formas de mediação, de novos signos, levando em consideração que, na perspectiva histórico-cultural, aprender consiste na apropriação da cultura (VYGOTSKY, 2005).

O trabalho de Enfermagem é permeado por características racionais que orientam as ações do exercício profissional, enfatizados pela racionalidade instrumental e estratégica (PASKULIN, 1998).

O curso de graduação em Enfermagem apresenta muito dessas características, mas também abarca situações que dão enfoque ao lado emocional; dessa maneira a construção do saber também depende de necessidades não racionais. Sendo assim, é possível trabalhar a reflexão junto aos graduandos de

Enfermagem na perspectiva dos valores que se manifestam em seu cotidiano, por meio das expectativas que emergem no processo do conhecimento (FERNANDES; FREITAS, 2007).

Observa-se o quanto os valores interferem na construção do saber, tornando-se evidente a relação desses valores com o modo de agir que se reflete na postura do graduando, mediante algumas condições de facilidades ou dificuldades manifestadas diante das maneiras como cada um cuida de si em busca do conhecimento, principalmente quando se trata de escrever o TCC ou qualquer outro trabalho de cunho acadêmico por ele desenvolvido.

Nessa trajetória observa-se que nem toda experiência gera automaticamente aprendizagens, como saberes oriundos das pesquisas e práticas sociais, denominadas como saberes da ação (PERRENOUD, 2000).

Nesse sentido, o graduando de Enfermagem toma consciência do valor do conhecimento, das possibilidades que a academia lhe oferece para desenvolver suas futuras aptidões profissionais.

As pessoas aprendem por si mesmas ao longo da vida, pois do conhecimento não surge um novo conhecimento, é apenas um conhecimento. Sempre há a sensação de que algo está começando e acontecendo com a aprendizagem. Por isso, a preocupação de adquirir habilidades e habilidades, de renovar sempre de novo a competência não é suficiente, pois o mais importante nesse contexto é saber pensar (DEMO, 2000).

O graduando de Enfermagem, a partir da reflexão sobre os valores e significados que irão sustentar suas ações, deve assumir propósitos claros para construir um saber prático e operar esse conhecimento vinculado a um contexto ético, social e político. Para desenvolver sua autonomia, ele pauta-se em um processo contínuo de descobertas, criando novos espaços de participação em tomadas de decisão, o que requer compreensão e valorização do cuidar de si, abarcando o lado pessoal e profissional, na interação com a coletividade (FERNANDES; FREITAS, 2007).

Construir o saber é algo natural para o aluno em relação à busca do conhecimento. Isso ocorre porque o graduando reconhece o que está em torno de si e da sua práxis acadêmica e social. É a sua intencionalidade que o orienta a construir a própria bagagem de conhecimento.

O compromisso dos graduandos de Enfermagem na aquisição de conhecimentos deve ter como propósito as ações educativas e de saúde, repercutindo na prática do cuidar e da própria formação ética, política e social (FERNANDES; FREITAS, 2007).

A busca constante do conhecimento possibilita que o graduando de Enfermagem encontre novos sentidos para enfrentar os desafios do cotidiano, de forma consciente e comprometida com as mudanças vinculadas ao contexto da saúde (op.cit., 2007).

### **2.1.1 A nova compreensão do papel do docente em enfermagem**

A temática que envolve a construção social da Enfermagem depara-se com a constituição de saberes que se mesclam ao saber científico e às práticas cotidianas definindo diferentes papéis sociais nas profissões da Saúde. Entende-se que esses saberes são relações de poder que se vão constituindo como num jogo de verdades, que se vão formando, sendo formados nas relações entre os profissionais de Enfermagem bem como nos demais profissionais de Saúde (OJEDA, *et al.*, 2008).

A análise de diferentes saberes engendrados na construção histórica da Enfermagem vai à busca de rupturas e reconstruções sociais, no âmbito da Saúde e da sociedade, merecendo, portanto, um destacado espaço de discussões que perpassem a formação das (os) profissionais, envolvendo professores e estudantes, bem como entre as (os) que vivenciam o cotidiano das relações interprofissionais em Saúde.

Verificou-se que os professores assumem os encargos docentes respaldados em tendência natural e ou em modelos de mestres que internacionalizaram em sua

formação inicial bem como ao exercício da sua prática como profissional em uma atividade específica que não a da docência superior (ISAIA; BOLZAN, 2004).

Neste item apresenta-se o perfil de educador que o enfermeiro precisa desenvolver, a fim de realizar sua ação pedagógica na graduação e que o permita participar ativamente do processo de formação de novos profissionais da Enfermagem de forma lúdica e reflexiva.

É necessário que o docente de enfermagem se conscientize dos determinantes sociais que interferem no ensino e, dentro dos limites estabelecidos por essa compreensão aceite o desafio de inovar sua atuação, inovação esta que só é possível a partir do desenvolvimento de sua própria competência, enquanto professor (NIMTZ; CIAMPONE, 2006).

A qualidade de ensino repousa sobre um tripé: infraestrutura; corpo docente e corpo discente (DEMO, 1998).

Desde o final do século XX, tem sido amplamente discutida a Educação Transformadora, que deve ser feita em profunda interação educador/educando, voltada especialmente para a reelaboração dos conhecimentos e habilidades aprendidos e a produção de novos conhecimentos. Para tanto, deverão ocorrer ações como a reflexão crítica, a curiosidade científica, a criatividade e a investigação, dentro da realidade dos educandos, tendo o professor a responsabilidade de articular metodologias de ensino caracterizadas por variedade de atividades estimuladoras da criatividade dos alunos (FARIA; CASAGRANDE, 2004).

Faz-se a diferença entre o enfermeiro-professor e o enfermeiro-educador, citado em Alves (1982, p.9). Educador é aquele que se move pelo amor e está disposto a superar as dificuldades, pois tem em si a clareza de seu compromisso. O professor seria aquele indivíduo que se desvincula do componente afetivo e perde o encanto com o produto de sua ação.

É de suma importância a definição do conceito de educação com o qual se deseja trabalhar, entendendo que ele determinará o perfil de educador para a execução da ação pedagógica. O conceito de educação como sendo um processo de hierarquização de valores, é o que se privilegiará neste estudo, pois nesse conceito de educação, o enfermeiro-educador vê o processo educativo, não apenas por meio de uma visão que privilegia a razão, mas que também reconhece a existência de outro elemento capaz também de contribuir para a formação do homem. Essa apreensão se dá por meio do sentir (GUIMARÃES, 2005).

Cabe ao professor/educador centrar a sua atuação mediadora naquilo que o aluno ainda não domina, mas partindo daquilo que o aluno já sabe. A ação docente, por esse caminho, tem em vista a ultrapassagem de um conhecimento/conceito espontâneo rumo a outro conhecimento/conceito científico, elevando, desse modo, a compreensão do discente para outro patamar. Portanto, insistir naquilo que o aluno já domina não desencadeia a necessária motivação para a aprendizagem. Daí, o professor/educador ter que atuar na zona de desenvolvimento próximo do educando (VYGOTSKY, 2005).

Estas implicações pedagógicas são baseadas na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, numa reflexão sobre um exercício de aproximação em qual forma essa abordagem pode colaborar na atuação pedagógica.

Valer-se de proposições dessa teoria pode contribuir para um trabalho pedagógico diferenciado, quem sabe capaz de fazer frente aos desafios atuais postos ao professor/educador em termos de teorias, metodologias e práticas, com vistas à efetiva aprendizagem de todos os educandos; buscando evidências para comprovação da existência de pontos de viragem em seu modo de conhecer e da retroalimentação entre afetividade e cognição na produção de escrita acadêmica dos alunos (VYGOTSKY, 1991).

Sendo um fato singular, o autoconhecimento acontece para os alunos em diferentes pontos de viragem, que são “aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão frequentes no desenvolvimento”; gerando o contato com práticas diferenciadas que os levam a ter um maior controle sobre seu próprio

comportamento, quer nos aspectos cognitivos, quer nos aspectos emocionais (VYGOTSKY, 1991).

Há necessidade no estudo tanto do afeto, quanto do pensamento. Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica (OLIVEIRA; REGO, 2003).

A emoção (o sentir) é parte integrante do processo de aprendizagem. Os achados científicos indicam que as emoções desempenham papel essencial na tomada de decisão, influenciando os próprios mecanismos do pensamento racional. O sentir reveste-se de importância, pois ele permitirá a apreensão do valor. E a finalidade do processo educativo é levar o homem a refletir sobre si, sobre o seu meio, entendê-lo e interagir (DEMO, 2001).

Falando especificamente da metaafetividade, ou seja, de ter o conhecimento das próprias emoções, positivas e negativas, por meio da linguagem, faz com que os alunos identifiquem, compreendam, controlem e compartilhem suas emoções com o objetivo de entender o seu pensar e agir, e como podem controlar melhor seu próprio processo de, no caso, fazer a leitura e a produção de textos acadêmico-científicos (OLIVEIRA; REGO, 2003).

O enfermeiro professor/educador precisará, a todo instante, refletir sobre o conhecimento a ser trabalhado junto a seus educandos, atentando para a sua contextualização. O saber tem necessidade de ser relevante para o grupo em que se insere. Essa habilidade é fundamental para que o professor/educador, a partir da crítica do conhecimento que se apresenta, seja capaz de construir o novo (MORIN, 2002).

A ação do professor/educador não se justifica apenas no desempenho da ação de alguém que seja explicador de matéria, mas sim, como o de alguém capaz

de levar o educando aos caminhos de como se desenvolver e expandir com autonomia.

A pesquisa torna-se vital para esse desenvolvimento, mesmo que em um primeiro momento seja elaborada com graus variados de dificuldades, com erros e acertos, ela possibilita a reconstrução do conhecimento e a autonomia do educador. Esse conhecimento passará a ter sua contribuição, dotando-o de um significado (GUIMARÃES, 2005).

Para o presente trabalho, esse significado se refere à autonomia linguística do aluno propiciar-lhe um fazer textual competente, ou seja, o seu TCC.

A vida acadêmica se faz onde todos pesquisam, experimentam, criam, ou pelo menos buscam criar, ainda que se comece pela recriação. Esta é situação *sine qua non*<sup>2</sup> de quem deseja participar da construção de um profissional (DEMO, 2004).

O professor/educador é necessariamente um profissional de reconstrução do conhecimento. No mundo de hoje ele precisa também da habilidade de interagir com os diversos recursos tecnológicos disponíveis. Essa é uma necessidade real. Usa-se tecnologia na práxis pedagógica quando o professor/ educador utiliza uma gama de recursos didático-pedagógicos (eletrônicos ou não) para a facilitação do aprendizado do educando.

Nem todos os acadêmicos serão pesquisadores profissionais ao concluírem suas graduações, mas serão todos profissionais-pesquisadores, isto é, serão capazes de pesquisar sempre que necessário para renovar a sua profissão.

Essa habilidade só será desenvolvida no educando se o enfermeiro professor/educador a assumir como sua responsabilidade fomentadora. Essa atitude propiciará desenvolver neste ser em formação o espírito de aprendizagem permanente pela prática da pesquisa (GUIMARÃES, 2005).

---

<sup>2</sup>*Sine qua non* é uma locução adjetiva, do latim, que significa “sem a qual não”; expressão frequentemente usada no nosso vocabulário e faz referência a uma ação ou condição que é indispensável, que é imprescindível ou que é essencial.

É fundamental ao professor/ educador ter a capacidade de sonhar. Quando se exerce essa habilidade, o ato de educar reveste-se continuamente de um poder criativo, é como poder amanhecer com energias renovadas, é saber que nada se repete pela simples razão de que se lida com gente (GENTILLI; ALENCAR, 2003).

Entende-se por capacidade de sonhar a ação do professor/educador em acreditar no que faz, percebendo seu impacto na vida do outro e no mundo em que vive.

As qualidades essenciais do professor/educador e suas consequências para a nova compreensão do papel docente em Enfermagem são apontadas por Guimarães (id.; 2005).

Ao combater a idéia de que o processo educativo possa ser encarado como sendo uma mera transmissão de conhecimento, o professor/educador reconhece o aluno e se reconhece como pessoa, cuja abordagem, fala e sua interação caminhará para um momento dialógico. Esta nova dimensão permite ao professor/educador e ao acadêmico desenvolverem-se mutuamente.

O homem, ao ser compreendido como pessoa, terá a grata oportunidade de pôr a sua escala hierárquica de valores em questionamento e, uma vez sob questionamento, permitir-lhe a reordená-la para que possa desenvolver-se e alcançar a felicidade.

O professor/educador ao exercer a capacidade de realizar a pesquisa, entendendo ser esta a natureza de sua própria ação pedagógica, favorecerá para que a prática de Enfermagem possa ser reelaborada, permitindo o desenvolvimento de um pensamento crítico por parte do profissional de Enfermagem, alterando todo um paradigma. Vê-se dessa maneira o papel do enfermeiro professor/educador como um agente de mudança.



Ao por em questionamento o sentido de dar aula, por como dar aula, o professor/educador estará buscando alternativas para aprimorar as formas e as estratégias para o desempenho de sua atividade pedagógica. Nesse contexto, a instrumentalização tanto de tecnologia, seja ela eletrônica ou não, quanto de letramento para uma proficiência textual assume forte importância.

A capacidade de uma perspectiva para a vida e de mudança reside em manter aceso no interior de cada professor/educador a sua esperança de ver o amanhã, a partir da transformação que a sua ação pedagógica será capaz de produzir junto ao seu alunado, nisso reside a vital capacidade de sonhar. Para tanto, faz-se necessário transferir para aquilo que se faz - o amor.

O processo de formação de novos profissionais de Enfermagem possui diversas complexidades características do ato educativo. A ação pedagógica deverá sempre ser balizada por um conceito de Educação. Ao se trabalhar com o conceito de educação, constrói-se o perfil de professor/educador que se deseja ter para o exercício dessa ação (GUIMARÃES, 2005).

O questionar a própria ação é refletir. No sentido etimológico, traz-nos a ideia de dobrar-se sobre si mesmo. Nesse ato, cria-se a oportunidade de ver-se no íntimo. Reconhecendo as limitações e os desafios que se tem diante de si, do outro e do mundo.

Faz-se necessária a capacitação contínua de preparo técnico, teórico e pedagógico inserida no contexto econômico, político, social e cultural para que haja transformações no ensino de Enfermagem (RODRIGUES; SOBRINHO, 2006).

Portanto, a tarefa do professor/educador é se apropriar do instrumento científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico e de desenvolvimento cultural para que seja capaz de pensar e gestar soluções (PIMENTA: ANASTASIOU, 2005).

### **2.1.2 Articulação da graduação com a pós-graduação**

A articulação da graduação com a pós-graduação representa um importante e permanente desafio de aperfeiçoamento quali-quantitativo que deve envolver processos de consolidação, expansão e suporte, de modo a propiciar novos horizontes de desenvolvimento científico, de construção da sociabilidade e da formação profissional.

Segundo Cury (2004, p. 777) a relação entre a graduação e a pós-graduação é uma forma institucional de preencher a indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O ensino superior qualificado cumpre importante função estratégica para o desenvolvimento do país, das instituições e das pessoas. A graduação e a pós-graduação são âmbitos específicos do ensino superior, devendo cumprir finalidades próprias e complementares.

O Plano Nacional de Educação (PNE) afirma que nenhum país pode aspirar ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional institucional e social, o apoio público é decisivo.

O PNE é uma lei ordinária, prevista na Constituição Federal, que entrou em vigência no dia 26 de junho de 2014 e valerá por 10 anos. Ela estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da educação. A partir do momento em que o PNE começa a valer, todos os planos estaduais e municipais de Educação devem ser criados ou adaptados em consonância com as diretrizes e metas estabelecidas por ele.

Para que a relação graduação/pós-graduação possa ir além da qualificação de docentes é preciso traçar uma radiografia mais detalhada da situação atual, que, com a participação de órgãos colegiados e de gestores universitários, ofereça

alternativas tendo em vista uma relação mais integrada e dotada de uma circularidade virtuosa (CURY, 2004).

Uma interação mais dinâmica entre graduação e pós-graduação tendo em vista a melhoria da qualidade da educação superior é a desejada.

A graduação, como componente do ensino superior, incorpora, de um lado, essa necessária herança da humanidade a ser transmitida pelo ensino e, por outro lado, vê-se potencializada pela incorporação do novo que a pesquisa revela. Neste sentido, a graduação tem como conceito regulador o princípio da preservação enriquecida, cujo ensino se volta para uma profissionalização, compromissada e competente, necessária à inserção profissional no mundo atual. Esta vocação constituída pelo caráter formativo-profissionalizante permite uma flexibilidade organizacional, mas não tão elevada quanto a da pós-graduação (CURY, 2004).

A pós-graduação, como componente do ensino superior, eleva o ensino nela ministrado pela contínua atualização de conhecimentos propiciada pela pesquisa, garantida pela utilização de uma metodologia científica em ação e pela circulação de múltiplos pontos de vista. Por consequência, a pós-graduação tem como conceito regulador o princípio da inovação por meio da produção de conhecimentos expressa na pesquisa. Na pós-graduação, o componente da investigação é dominante e esta não pode ver-se privada de portais científicos, laboratórios, bibliotecas atualizadas e número mais reduzido de estudantes. (op. cit.).

Ainda segundo Cury (2004, p. 781) a pós-graduação tem sido um esteio indispensável à formação de recursos humanos de alta qualificação e à produção de conhecimentos necessários para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Esse desenvolvimento possibilita ao país a atualização de saberes e a busca sistemática e metódica do conhecimento de ponta.

Apesar de orçamentos contingenciados, os programas de apoio e fomento da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tais como os estudos pós-doutorais, estágios e a presença em eventos científicos, representam uma

incitação à busca de patamares superiores de qualificação. E não se podem negar os esforços endógenos dos docentes e pesquisadores em socializar sua produção por meio de artigos, capítulos de livros e livros.

Muitos estudantes vindos do ensino médio chegam mal preparados à universidade e muitos professores se fizeram tais sem ter uma adequada preparação para o magistério superior. Daí a existência, muitas vezes, de uma “dupla rede” no ensino superior: na graduação a docência, na pós-graduação a pesquisa (CURY, 2004).

É tarefa nova também para os estudantes reconhecer a importância de um ensino qualificado e renovado pela pesquisa e lutar pela sua instalação e/ou ampliação, cooperando institucionalmente pela diminuição das distâncias entre graduação e pós-graduação. Um estudante de pós-graduação que se envolve nas múltiplas facetas da docência ganha competência didática, amplia a compreensão do universo educacional e passa a valorizar o profissional do ensino nos sistemas de ensino. A CAPES, por meio das Portarias CAPES nº64/02 e 21/03, obriga seus bolsistas ao estágio docente na graduação ou no ensino médio (CURY, 2004).

A pesquisa deve estar presente no ensino superior e, como bem estabelece o PNE, em sua meta de n. 18, no capítulo do ensino superior, é preciso incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa deve ser institucionalizada, ou seja, estar presente de modo consolidado no todo da instituição. Um campo que significa um avanço com resultados palpáveis de integração entre pesquisa e ensino é o da iniciação científica ou similar. Tal programa introduz, sob orientação docente, o estudante à pesquisa desde a graduação - iniciação científica e elaboração do TCC, e possibilita maior circulação entre a graduação e a pós-graduação.

Cury (2004, p. 791) finaliza dizendo que a pesquisa, componente específico da pós-graduação, e o ensino, componente específico da graduação, devem

caminhar juntos e articulados com o fim de permitir a mútua criatividade. De suas diferenças, de seu entrelaçamento planejado e dos respectivos produtos, a universidade poderá ganhar maior legitimidade e se beneficiar da socialização desses níveis de ensino, estendendo-os para o conjunto da sociedade.

A relação de circularidade virtuosa entre ambos os níveis é positiva tanto para a graduação como para a pós-graduação, sendo que a melhoria na primeira conduz a um mais alto desempenho dos formado sem sua profissionalização e permite estudantes mais bem preparados para uma atuação dinâmica da pós-graduação(op.cit., 2004).

Uma relação, assim estabelecida, configura a universidade na sua indissociabilidade entre ensino e pesquisa e estende, a partir de docentes qualificados cientificamente, socialmente comprometidos e preparados pedagogicamente, sua presença ao desenvolvimento do país, especialmente à educação básica. Ao mesmo tempo, permite que os produtos da investigação científica façam o conhecimento avançar e se estender, de modo aplicado, ao mundo profissional não acadêmico (op.cit., 2004).

Observa-se que na universidade brasileira interagem diferentes modelos de docência: o pesquisador com total dedicação à universidade e uma sólida formação científica, o professor (re)produtor do conhecimento e o professor que se dedica à atividade acadêmica, mas carece de uma formação consistente para a produção e socialização do conhecimento. A institucionalização de práticas de formação docente, sobretudo no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*,<sup>3</sup> torna-se, assim, fundamental, ampliando os movimentos de comprometimento docente já existente em algumas universidades (BATISTA, 2005).

Desenvolver e avaliar propostas de desenvolvimento docente na área da saúde que privilegiem a prática docente e estructurem momentos de comparação, explicação, interpretação e teorização — assumindo o desenvolvimento docente como um processo continuado, institucional, contemplando a pesquisa em

---

<sup>3</sup> Expressão latina que significa: em sentido restrito.

colaboração em uma perspectiva interdisciplinar — é um desafio a ser enfrentado num momento em que o ensino superior busca caminhos éticos, humanistas, competentes e socialmente comprometidos (BATISTA, 2005).

## **2.2 A competência discursiva e os modos de organização do discurso**

A perspectiva discursiva considera a linguagem como processo de interatividade de sujeitos inscritos em uma determinada realidade social, que têm uma percepção de mundo e um projeto de interação. Segundo Pauliukonis, (2004, p. 265) nesse sentido, a prática discursiva vincula-se aos sujeitos e a seus projetos comunicativos que nela estão instituídos de uma determinada forma.

Wittgenstein (2009, p. 18) escreveu que a língua pode ser comparada a um instrumento para que o ser humano realize a ação importante de comunicar-se e que além de comunicar-se, o ser humano, ao usar a linguagem, possa fazer muito mais.

Parte-se da constatação simples e óbvia de que as coisas existem no mundo real, mas para que se tome consciência delas, é necessária sua representação no discurso, ou seja, que existe um mundo a significar que somente passa a mundo significado por meio de uma série de operações linguísticas, cognitivas e sóciointeracionais, que se processam nos variados tipos de textos e se transformam assim, em instrumentos para apreensão da realidade (PAULIUKONIS, 2009).

Para que duas pessoas se relacionem, é preciso que entre elas se estabeleça um ato de comunicação, o qual se processa por meio de um contrato comunicativo. A noção de contrato pressupõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais estejam dispostos a aceitar as mesmas representações de linguagem dessas práticas sociais (CHARAUDEAU, 2005).

Neste sentido acredita-se que toda linguagem está vinculada a sua realidade psicossocial e que as circunstâncias situacionais do discurso são os elementos responsáveis pela construção do sentido de um texto. Considera-se, portanto, o

discurso como uma realização linguística dentro de um contexto social e histórico (PAULIUKONIS, 2009).

Na abordagem vygotskyana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. Assim, é possível constatar que o desenvolvimento humano é compreendido como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro (NEVES; DAMIANI, 2006).

Dessa forma, se a um sentido da Língua corresponde um sentido de Discurso, é somente por meio do desvendamento das estratégias utilizadas em determinadas situações que se pode chegar ao significado contextualizado, ou aos efeitos de sentido (PAULIUKONIS, 2009).

Vive-se em pleno processo de globalização, tendo acesso à internet que é responsável por informações que chegam até nós em velocidade surpreendente. Depara-se diariamente com uma pluralidade de situações e discursos vindos de todo o planeta, o que mostra claramente que saber trabalhar de forma positiva com as informações que se recebe, é agora, uma questão de sobrevivência (FURLANETTO, 2014).

De acordo com Pauliukonis (2004, p. 90) dentro desse quadro que permite focalizar a problemática da produção de sentido, pode-se situar e definir o texto como uma forma de comunicação interativa que se subordina a certas condições particulares da situação, a saber: a identidade dos participantes (quem?), a finalidade do ato (o quê? e para quê?), a cumplicidade e o reconhecimento dos papéis recíprocos do Eu e do Tu (como? e por quem?). Dessa forma, a identidade dos participantes, a intenção comunicativa e os papéis sociais influem também na significação resultante de um texto como um todo.

Ressalte-se daí que o significado de um texto deriva sobretudo do reconhecimento desse processo de construção textual, ou da interpretação de recursos estratégicos, que se realizam quer lingüisticamente, quer por meio de implícitos textuais, ou ainda por uma troca de informações e de convenções entre os parceiros envolvidos no ato de comunicação.

Charaudeau (2005, p. 14) afirma que o conjunto de operações que se encarrega de transformar a Língua em Discurso constitui o processo de discursivização, ou seja, é o que faz a passagem do significado - sentido genérico da Língua - para a significação -sentido específico do Discurso.

Segundo Pauliukonis (2009, p. 91) torna-se, dessa forma, fundamental a concepção do texto, na modalidade escrita ou oral, como o resultado de um conjunto de estratégias utilizadas no processo da discursivização.

Há critérios objetivos para a apreensão dessa passagem da generalização para a especificação, ou seja da transformação da Língua em Discurso com a conseqüente definição das intenções dos sujeitos envolvidos em uma interação discursiva. Charaudeau (2005, p.20) propõe quatro princípios de base que devem ser observados para que ocorra a garantia do reconhecimento de uma intenção comunicativa, que está presente em qualquer texto. São eles os princípios da interação, da influência, da regulação e da pertinência.

Segundo o princípio da interação, todos os parceiros estão ligados por um contrato de comunicação que os intima ao reconhecimento e à aceitação recíproca de seus papéis comunicativos. Tanto emissor quanto o receptor devem estar conscientes de seu papel e agir de acordo com ele.

O princípio da influência predica que cada um dos parceiros procura sempre influenciar e modificar o comportamento do outro, buscando formas de se conseguir sua adesão às teses apresentadas, segundo leis gerais, próprias dos processos argumentativos e persuasivos.



O princípio da regulação exige a obediência às regras gerais do funcionamento da linguagem e o princípio da pertinência fundamenta a recorrência a um saber comum partilhado, a obediência a um projeto de fala do eu comunicante e o reconhecimento pelo sujeito interpretante de uma intenção comunicativa que deve estar concretizada nas estratégias utilizadas (PAULIUKONIS, 2004).

De acordo com Pauliukonis (2004, p. 265 ) como fazer para que um significado ganhe significação? Para responder a essa pergunta, é preciso considerar que todo texto se materializa em unidades linguísticas, a partir das intenções de um determinado falante / escritor, que utiliza processos estratégicos que envolvem o manuseio de elementos linguísticos.

Essa noção de texto considerado como discurso prevê, portanto, que ele é o resultado de uma operação estratégica de comunicação, produzida por um enunciador e decodificada como tal por um leitor, em três níveis: o referencial, que diz respeito ao conteúdo; o situacional, relacionado aos entornos sociais (contexto) e o pragmático, referente ao processosócio-interativo. Ler torna-se, desse modo, um trabalho de desvendamento ou interpretação de operações lingüístico-discursivas estrategicamente utilizadas na estruturação textual (PAULIUKONIS, 2004).

Em seu uso comum, competência baseia-se no sucesso da linguagem cotidiana: uma pessoa tem a capacidade de fazer algo em um determinado campo, com uma função bem definida; uma mescla de saber-fazer com um conhecimento. A partir desse conceito, Charaudeau (2005, p. 11-29) caracteriza as várias competências de linguagem. Na competência situacional, privilegiam-se a identidade, a finalidade, o propósito e a situação social dos atos de linguagem. A competência discursiva fundamenta-se em três estratégias – enunciativa (relação Eu / Tu); enunciatória (os modos de organização do discurso – descritivo, narrativo e argumentativo/dissertativo) e semântica (valor referencial e social dos signos – remete ao contexto compartilhado e ao conhecimento comum).

Por fim, a competência semiolinguística, em que todo sujeito que se comunica pode manipular ou reconhecer a forma / função dos signos, as regras de

combinação forma / sentido, de acordo com a situação e os modos de organização do discurso. Nessa competência, é necessária uma adequação da formalização do texto com uma determinada intenção, abrangendo três níveis: um saber-fazer em torno de composição de textos (um sistema de coesão e de coerência interna e externa); um saber-fazer em termos de construção gramatical (construções ativas e passivas, e uso de conectores e demais categorias gramaticais); um saber-fazer relativo ao uso adequado dos vocábulos (adequação ao léxico). Toda competência é o resultado de uma sábia mescla do saber-fazer prático com o conhecimento de uma área (op. cit.).

Segundo Baltar (2006, p.176) competência discursiva é a capacidade que um usuário de uma língua tem de interagir com outro usuário, a partir da apropriação dos gêneros textuais para a conseqüente produção de textos empíricos que circulam nas diversas esferas sociais.

Para Rodrigues (2004, p.416) os termos em circulação, gêneros do discurso e gêneros textuais, num olhar mais atento das configurações teóricas e metodológicas, podem mostrar-se não equivalentes.

Os gêneros textuais podem ser classificados como pertencendo a um dos mundos discursivos. Isso torna possível classificar os textos do mundo do narrar em gêneros textuais como o diário, o conto, a novela, o romance, entre outros, com o predomínio de sequências narrativas, descritivas e de relatar; e os textos do mundo do expor em gêneros como o editorial, a carta do leitor, a crônica, o artigo científico, as dissertações, teses etc. (BALTAR, 2006).

Instrumentalizar um usuário de Língua Portuguesa é criar condições para que ele possa desenvolver sua competência discursiva, por meio do conhecimento dos gêneros textuais e que ele seja capaz de transitar no maior número possível de instituições da sociedade em que vive em condição de dialogar com seus interlocutores (op.cit).

Também é ajudá-lo a descobrir os diversos gêneros textuais que estão em jogo nas relações sociais, para que ele consiga, uma vez conhecendo-os, expressar-

se por intermédio desses gêneros com conforto, nas atividades de linguagem que ocorrem nas diversas instituições sociais, em que pretende desenvolver seus projetos pessoais; ou ainda, para que ele participe da construção de projetos coletivos de sua sociedade (BALTAR, 2006, p.176).

O planejamento de uma disciplina que visa instrumentalizar universitários para que com sua língua, seus textos, suas falas, possam transitar confortavelmente nas instituições sociais, deve, por um lado, estar voltado para dentro de sua instituição, permitindo a apropriação dos gêneros que ali transitam, e, por outro lado, dialogar com outros gêneros textuais de outras instituições da sociedade, assim como numa atitude de realimentação e de participação no tecido social em que está inserida a instituição Universidade (op.cit.; p 178-9).

Bakhtin (2010, p. 302) afirma que o homem não se comunica por palavras nem por frases, mas por enunciados/textos, considerados como as estruturas relativamente estáveis que provocam atitudes responsivas.

Essas estruturas relativamente estáveis ou gêneros do discurso/textuais são caracterizados por três elementos: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo (BALTAR, 2006).

Para Bakhtin (2010, p.280), são três os critérios linguístico-discursivos essenciais para classificar e definir um gênero discursivo, a saber: conteúdo temático que está relacionado ao tipo de assunto que é veiculado e que depende da esfera sociocultural em que circula determinado gênero; estilo, que refere-se a seleção lexical, gramatical, frasal, escolhas os itens linguísticos, ou seja, a forma de dizer; construção composicional, que é a estrutura específica dos textos, geralmente padronizada.

Talvez um dos maiores desafios para o ensino de língua, enfrentados hoje pela Escola, seja articular o conhecimento gramatical, cujo conteúdo se assenta em um consenso, com a necessidade de aprimorar a capacidade de ler e produzir textos que se mostrem coerentes com a competência textual e discursiva do aluno, cada vez mais exigida pela sociedade do conhecimento (PAULIUKONIS, 2004).

Não se pode esquecer também de analisar o processo de interpretação e produção textual, tendo em vista o conceito de texto como discurso, isto é, o texto considerado um evento em situação dialógica, em que se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, codificados pela gramática e realizados de acordo com um “contrato comunicativo” vigente para os diversos gêneros textuais (op. cit.).

Pauliukonis (2004, p. 265) admite que qualquer texto é o resultado de uma série de operações a partir de um mundo real, extralinguístico ou pré-textual, o processo de leitura/interpretação necessita abranger a análise das operações realizadas em duas instâncias diferentes e sequenciais: primeiramente, no processo de transformação, onde ocorre a escolha do material linguístico para a operação de transformar o mundo real em linguístico, por meio do relacionamento entre entidades, atributos e processos; depois, em um nível macrotextual, onde se organiza o resultado dessas operações nos modos específicos de organização discursiva – narração, descrição, argumentação/dissertação – para a composição dos diversos gêneros de textos que intermediarão os atos comunicativos.

Aceitando-se o princípio de que todos estão envolvidos num processo de persuasão, ou de convencimento, deduz-se que todo emissor, para ser aceito, precisa reforçar a verdade daquilo que transmite pela linguagem, já que não se traduz o real, mas uma configuração linguística da realidade. Sob esse aspecto, o uso obrigatório de estratégias discursivas destina-se a garantir a credibilidade do que é transmitido (PAULIUKONIS, 2009).

Ressalte-se daí que o significado de um texto deriva, sobretudo, do reconhecimento desse processo de construção textual, ou da interpretação de recursos estratégicos, que se realizam quer linguisticamente, quer por meio de implícitos textuais, ou ainda por uma troca de informações e de convenções entre os parceiros envolvidos no ato de comunicação (op. cit.).

Todos os enunciados construídos estão moldados em gêneros discursivos. A partir destes textos nos comunicamos e interagimos socialmente. Os gêneros discursivos estão por toda parte, todas as esferas sociais possuem gêneros

específicos, ou seja, que são relativamente padronizados e tendem a circular em determinado campo discursivo (CARVALHO; NASCIMENTO, 2012)

Diferentemente dos estudos da linguística tradicional, Bakhtin (2010, p. 279) considera que a unidade básica da língua não é o signo, mas sim o diálogo que se efetua em forma de enunciados. A enunciação é, portanto, o produto da interação entre sujeitos organizados socialmente mesmo que o interlocutor seja uma virtualidade representativa da comunidade na qual está inserido o locutor.

De acordo com as ideias bakhtinianas, todas as manifestações de linguagem acontecem em forma de discurso, e este não é um ato isolado, ocorre em forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso e fora desta forma, não se pode existir (BAKHTIN, 2010).

Segundo Bakhtin (2010, p. 279) qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida por meio dos enunciados concretos que a realizam, e é também pelos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKHTIN, 2010).

Segundo Baldo (2004, p.10) a cultura de um país é caracterizada pelo conjunto de gêneros textuais de seus cidadãos; a investigação e o ensino destes são essenciais para a formação de profissionais responsáveis pelo ensino da linguagem no país.

Torna-se, dessa forma, fundamental a concepção do texto, na modalidade escrita ou oral, como o resultado de um conjunto de estratégias utilizadas no processo da discursivização.

Todos os enunciados são estruturados e construídos a partir de gêneros do discurso e utilizados de maneira natural, sem que se suspeite da sua existência. Apropria-se deles assim como se apropria da língua quando se está na fase da aquisição da linguagem (BAKHTIN, 2010).

A escolha de determinado gênero não é feita de maneira aleatória. Seleciona-se para ser utilizado a partir da necessidade discursiva, ou seja, com determinada finalidade (CARVALHO; NASCIMENTO, 2012).

Por meio dos gêneros discursivos, ou das formas de interação em torno e a partir deles, alunos universitários – sujeitos letrados - têm maiores chances de revelar e construir, de maneira crítica, sua condição letrada. O processo de ensino-aprendizagem de gêneros abre espaço para além da compreensão e produção de gêneros de diferentes esferas sociais, a histórias e trajetórias de letramento de alunos em formação no domínio acadêmico (FISCHER, 2007).

Admitindo-se que qualquer texto é o resultado de uma série de operações a partir de um mundo extralingüístico ou pré-textual, são necessários pelo menos dois processos, realizados em duas instâncias: primeiramente, por meio da seleção do material lingüístico, ocorre a operação de semiotização e, depois, na arrumação desse material, quando ocorre a organização dos elementos discursivos, em modos específicos de organização da matéria discursiva (PAULIUKONIS, 2004).

O segundo processo (modos de organização do discurso) corresponde à organização dos elementos discursivos em textos; temos quatro modos básicos de organizar o discurso, a saber: modo enunciativo, modo descritivo, modo narrativo e modo argumentativo/dissertativo.

Com base em Pauliukonis (2004, p. 94-5) descreve-se, a seguir, os quatro modos básicos de organização do discurso.

A uma visão dinâmica, de seqüenciação cronológica de fatos e de ações envolvendo seres protagonistas e antagonistas, numa lógica coerente, marcada por

uma busca e por uma finalidade – definição da mensagem ou da moral da história – corresponde o ponto de vista narrativo.

A uma visão estática, em oposição à seqüência dinâmica narrativa, em que se propõe reconstruir o mundo de forma descontínua, atendo-se a enumeração de detalhes, a certas aspectualizações do objeto descrito em foco, corresponde o ponto de vista descritivo.

A uma visão dialética em que, a partir de um tema, o sujeito argumentador organiza uma tese – constituída de uma asserção ou de um conjunto de asserções, que dizem algo sobre o mundo – em função da qual o sujeito deve assumir uma posição contra ou a favor, ancorada em justificativas ou argumentos, corresponde o ponto de vista argumentativo/dissertativo.

Pairando sobre esses três modos tem-seo modo enunciativo, que corresponde aos processos de modalização do narrador, referente à matéria lingüística elaborada. Tais modos de organização da matéria lingüística podem ser realizados nas modalidades escrita ou oral e em situação monolocutiva ou dialógica, nos diversos tipos de textos.

Segundo Cavalcanti Filho; Torga (2014, p.2) o enunciado deve ser considerado interligado à situação social - imediata e ampla -em que é produzido e está inserido. Isto é, o enunciado não pode ser compreendido dissociado das relações sociais que o suscitaram, pois o discurso, como fenômeno de comunicação social, é determinado por tais relações. O enunciado não pode ser compreendido dissociado das relações sociais que o suscitaram, pois o discurso, como fenômeno de comunicação social, é determinado por tais relações.

As relações entre as obras do Círculo de Bakhtin<sup>4</sup> e de Dominique Maingueneau chegaram ao contexto acadêmico brasileiro, mediadas em boa parte

---

<sup>4</sup>Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) Filósofo e pensador russo, estudioso da linguagem humana. Círculo de Bakhtin é a denominação dada pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período de 1919 a 1974, dentre os quais fizeram parte Bakhtin, Voloshinov e Medvedev.

por teorias francesas da literatura, do discurso e da enunciação e principalmente às acepções que a noção de gêneros do discurso adquire nos dois autores; noção para a qual a obra do Círculo tem servido como uma espécie de *doxa* para as teorias francesas do discurso (GRILLO; VELOSO, 2008).

Os critérios de Bakhtin são contemplados em relação ao conteúdo temático onde cada parte desse gênero aparece; ao estilo verbal que deve atender ao padrão culto de linguagem onde se verifica a escolha lexical, gramatical, revelando o que o locutor pretende expressar; e o terceiro critério discursivo contemplado é a construção composicional, onde o projeto de pesquisa apresenta os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais (MOTTA-ROTH; RABUSQUE, 2010).

A comunidade acadêmica é espaço de produção, circulação e socialização de conhecimentos. Nesse espaço que, na verdade, é dinâmico e plural, seus membros engajam-se na produção de conhecimento e interação social, sobretudo por meio do uso do discurso, o qual se concretiza na forma dos diferentes gêneros textuais que circulam nessa comunidade. Ramires (2009, p. 67) diz que o professor desempenha um papel importante e fundamental nesse meio. Inserido num contexto de ensino e de pesquisa, sua produção textual é responsável por formular a representação de significados, socialmente compartilhados por seus membros, de uma determinada realidade, para o conjunto da área em que atuam.

Expressar-se por meio do domínio dos gêneros textuais não pode restringir-se apenas aos gêneros vinculados aos cursos e às instituições sociais relacionadas aos cursos dos alunos. É importante que outros gêneros textuais de outros ambientes discursivos como a poesia, o conto, a canção sejam trabalhados, no sentido de possibilitar o trânsito na instituição literária e, com isso, aprimorar sua sensibilidade para a arte. Também os suportes textuais jornal e revista, do ambiente discursivo jornalístico são muito produtivos para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Gêneros são as diferentes formas que um texto pode assumir, dependendo dos diferentes objetivos sociais que esse texto pretende alcançar. Assim, as causas das diferenças entre os textos podem ser encontradas em suas funções sociais



específicas. Nessa perspectiva, os gêneros são vistos como processos sociais. Os textos assumem padrões estruturais relativamente previsíveis de acordo com padrões de interação social dentro de determinada cultura. Em outras palavras, a padronização textual se combina com a padronização social na forma de gêneros (FIGUEIREDO; BONINI, 2006).

Uma das tarefas árduas ao se trabalhar com gêneros do discurso no ensino de língua materna é a de selecionar os gêneros a priorizar, dentre os gêneros necessários aos alunos e aqueles solicitados pelos professores, ou seja, os que atendessem mais eficientemente as necessidades de ambos. Dessa forma, três foram os gêneros selecionados: 1) resumo; 2) respostas dissertativas; e 3) artigo acadêmico. O primeiro é um gênero muito solicitado pelos professores como atividade a partir dos textos que os alunos leem, usados mais tarde para estudos e referência. As “questões dissertativas de provas” visam ao desenvolvimento na leitura e na produção escrita; e o artigo científico é utilizado nos meios universitários para a elaboração de um artigo acadêmico (VIAN JR, 2006).

As questões dissertativas de provas como um instrumento para o desenvolvimento de leitura e produção escrita no ensino superior constituem, sim, um gênero discursivo, uma vez que gêneros discursivos são formas típicas de enunciados que se concretizam em condições e com finalidades específicas nas diversas situações de interação social; ou são dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes (LIMA, 2009).

No Brasil, o tema “gêneros textuais” entrou em cena a partir da implantação, em todo o país, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCN) (1998, p. 20-1) que consistem num documento de orientação materialista- histórico-dialética e marxista. Esse documento, com base nas teorias e concepções sobre a linguagem, o aprendizado e o desenvolvimento do sujeito de Vygotsky e de Bakhtin, indica ao professor uma prática reflexiva com o texto, seja do aluno, seja de outros autores, baseada numa das teorias dos gêneros textuais e na gramática reflexiva (BORGES, 2012).

A teoria bakhtiniana faz distinção entre gêneros de discurso primário (simples) e gêneros de discurso secundário (complexo). Bakhtin chama de complexos os gêneros como o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, entre outros, que em sua realização absorveram ou transmutaram gêneros simples, como uma réplica do diálogo cotidiano ou uma carta (op.cit.).

De acordo com Caldas (2006, p.4) a melhor alternativa para trabalhar o ensino de gêneros textuais é envolver os alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que se deseja alcançar. Além disso, o trabalho com gêneros contribui para o aprendizado de prática de leitura, de produção textual e de compreensão.

Essas atividades de produção discursiva conferem poder a seus membros e, especificamente nas comunidades acadêmicas, o texto escrito assume importância privilegiada como meio de exploração e documentação de ideias e como materialidade de discursos articulados em um contexto social (RAMIRES, 2009).

A fim de organizar o entendimento acerca dos gêneros textuais, Marcuschi (2008, p 154-155) classifica-os e os define da seguinte forma:

1. Tipo textual está ligado a uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição; 2. Gêneros textuais dizem respeito ao textos materializados e padronizados em contextos comunicativos amplamente utilizados no cotidiano e apresentando em si indícios de sociointeração e de constituição socio-histórica; 3. Domínio discursivo na esfera bakhtiniana constitui “a esfera da atividade humana” com a qual se pode classificar os textos.

Com essas definições e subsídio oriundos de Bakhtin, evidencia-se nos gêneros do discurso uma área fértil para a realização de pesquisas.

O homem é um ser social por natureza, logo, como sujeito-comunicante ecoa a voz social de uma dada comunidade, porém o lado psico-sócio-situacional lhe garante também uma individualidade. Não somente individual, não somente coletivo: uma junção dos dois.

Charaudeau (2005, p 17) afirma que todo ato de linguagem carrega em si uma intencionalidade, está inserido em determinada situação e é portador de um propósito de mundo. O ato de linguagem é produzido pelas circunstâncias sociais do discurso e sua realização leva em conta o que está explícito e o que está implícito na linguagem, sinalizando, assim, para os textos por nós produzidos, no ato de comunicação.

### **2.2.1. A importância da leitura no ensino superior: a leitura acadêmica**

O conceito de leitura amplia-se a cada dia, de acordo com vivências e experiências no pulsar das informações e, em especial, com o avanço da tecnologia dos meios de comunicação e da mídia. Pode-se ler um quadro de Da Vinci da mesma forma que se pode fazer uma leitura crítica de um filme de Fellini. Nesse universo de textos - tudo é texto - independente do suporte em que se apresenta, o leitor infere sentidos ao que se mostra aos seus olhos (CARVALHO, *et al.*, 2006).

Segundo Camurça (2011, p. 1-2) em sua etimologia, o significado de leitura representa: “em grego, o pleno sentido de ler, como *legei* é colher, recolher, juntar, que o latim transformou em *lego*, *legis*, *legere*, denominado juntar horizontalmente as coisas com o olhar”.

Em latim também se usava *interpretare* para ler, mas com um significado mais profundo, o de ler verticalmente, sair de um plano para outro, de forma transcendente. Apenas analisando etimologicamente o termo ler, já é possível vislumbrar a complexidade que carrega a palavra leitura, ultrapassando a decodificação de códigos, transformando-se em ponte instrumental *sine qua non* para a compreensão dos sentidos das palavras, frases, parágrafos, textos e seus contextos e pertinências, enfim, o sentido mesmo das coisas, que é o que torna possível a relação do homem com ele próprio, com seu semelhante e dele com o mundo (op. cit. p. 1-2).

Assim, Freire (2005, p. 9-14) ensina que ler um texto é uma prática que está além da simples capacidade de decodificar signos, mas que se aprende e se

exercita ao longo de toda vida pela leitura do mundo, ou seja, da realidade na qual o leitor/sujeito está inserido e na qual ele constrói suas relações sociais.

Há de se destacar que o conhecimento de toda humanidade se encontra arquivado sob a forma de linguagem e que para desvendá-lo é preciso ser leitor proficiente (CARDOSO, 2008).

Eco (2010, 122p.) coloca a leitura como primeiro passo na condução da pesquisa científica, a qual abrangeu além da leitura, a análise e interpretação de livros, artigos de periódicos tanto no formato impresso quanto no digital dentre outros materiais informativos sobre a temática abordada.

Para Carvalho *et al.*, (2006, p.20) uma leitura eficiente na sociedade do conhecimento prevê que o ser humano precisa realizar leituras diversificadas e de qualidade para sobreviver na era da globalização. O mais importante é saber selecionar as leituras evitando a sobrecarga informacional o que resultará num melhor aproveitamento na obtenção da informação.

Ler é uma habilidade que faz parte do nosso dia-a-dia, entretanto, por mais comum que possa parecer a realização de uma leitura, essa tarefa não é tão simples como pode ser julgada. A leitura pode ser sinônimo de decifrar os signos do alfabeto e juntar as palavras e sentenças, e esse tipo de leitura é suficiente para que haja o mínimo de comunicação entre as pessoas. Porém, dentro de uma visão mais abrangente, ler significa, fundamentalmente, compreender o que foi lido. Não basta somente decodificar, é preciso que o leitor se contextualize e atribua significado à sua leitura (OLIVEIRA; SANTOS, 2005).

Conclui-se que a prática da leitura é fundamental para a construção de um indivíduo com melhor senso crítico.

O exercício da leitura no segmento acadêmico é fundamental, pois influencia diretamente na formação e qualificação profissional. Esse hábito faz-se necessário no dia a dia do graduando para que o mesmo possa qualificar-se com melhor proficiência e fomentar o conhecimento; serve ainda para ajudar a construir uma

sociedade com indivíduos melhores preparados no que diz respeito a praticarem os seus direitos como cidadãos de maneira ativa (PIRES, 2012).

O ensino superior requer um hábito bastante rotineiro da leitura, devido ao seu alto grau de exigência e complexidade, pois quando da realização de trabalho de natureza acadêmica, quais sejam: artigos, TCCs e demais elaborações científicas, observa-se, conseqüentemente, que há uma maior geração de conhecimento. Assim sendo, constata-se que a universidade propicia uma alta parcela de colaboração no desenvolvimento e provimento de ciência (op.cit. p.372).

O ato da leitura representa um processo essencial na vida acadêmica, que requer o uso frequente desse expediente, pois, a mesma “[..] contempla uma necessidade, que pode ser profissional, existencial ou a simples necessidade do prazer de ler” (CARAVANTES, 2006).

De acordo com Dumont (2007, p.72) existem dois tipos de motivações principais que são basilares para a realização da leitura: “a investigativa, com efeitos para estudos ou atividades de trabalho, e a de lazer”, que tornam essa prática dinâmica e proveitosa no uso correto da informação.

Ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos (JOUVE, 2002).

A leitura no âmbito universitário tem sido objeto de estudo realizado por educadores e pesquisadores. Muitos desses estudos destacam a sua importância como um dos caminhos que levam o aluno ao acesso e à produção do conhecimento, enfatizando a leitura crítica como forma de recuperar todas as informações acumuladas historicamente e de utilizá-las de forma eficiente (SANTOS, 2007).

Santos (2008, 55 p.) considera a leitura relevante no contexto da prática social como ação transformadora, por contribuir para o desenvolvimento do homem, e, conseqüentemente, da sociedade. A universidade tem como uma das suas missões aprimorar esse desenvolvimento pessoal e científico, complementando

esse aspecto, de acordo com Pereira (2009, 41p.), essa prática, começando na gênese dos estudos, a qual é imprescindível na formação pessoal e profissional de um indivíduo, proporcionando que o mesmo se torne um excelente acadêmico e pesquisador.

A universidade deve assumir várias posições como instituição de ensino, tanto no que diz respeito a formar leitores críticos, como em influenciar na transformação social por intermédio dos alunos-sujeitos-leitores. Nesse contexto, de acordo com Paulo; Silva, (2007, p.6) a leitura configura-se como fundamental para a formação de indivíduos com uma visão de mundo mais abrangente e satisfatória.

A leitura oferece grandes oportunidades de obtenção de conhecimento, independentemente da área de atuação profissional pois,

Ler significa conhecer, interpretar, decifrar. A maior parte dos conhecimentos é obtida através da leitura, que possibilita não só a ampliação, como também o aprofundamento do saber em determinado campo cultural ou científico. (LAKATOS; MARCONI 2007. p. 15):

Para os estudantes universitários, de acordo com Camurça (2011, p.1) a leitura deve ser uma habilidade instrumental para adquirir informação e processá-la na produção de conhecimento, a partir do qual está apto a elaborar seus textos científicos, ou seja, novo conhecimento. É também um meio para aprimorar conhecimentos antes adquiridos, assim como de perceber e refletir sobre a sociedade da qual faz parte. Nesse estágio, a necessidade de o leitor-universitário ter o domínio dessas leituras volumosas e complexas faz-se presente de maneira acentuada.

Oliveira e Santos (2008, p. 170) pesquisam leitura na universidade, defendendo que os estudantes universitários que apresentam limitações na compreensão em leitura são aqueles que por diversos motivos internos e ou externos a eles não tiveram oportunidade de experimentar de forma positiva e bem-sucedida, atividades ligadas à linguagem escrita.

Ao se entender a leitura como ato de compreensão, podem-se observar as seguintes habilidades: capacidade de fazer proposições, identificar lacunas de informação, distinguir entre observações e interferências, raciocinar hipoteticamente, e exercitar a metacognição.

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, é que a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (CAMURÇA, 2011).

Ler é, pois, interrogar as palavras, ampliá-las e duvidar delas. Deste contato, desta troca nasce o prazer de conhecer, de imaginar ou de inventar a vida. O ato de ler é um ato de sensibilidade e inteligência e de compreensão e comunhão com o mundo.

A leitura é essencial para o aprendizado do aluno, e, conseqüentemente, tem implicações na sua formação acadêmica e no seu desempenho como futuro profissional. Dominar a leitura e ser um leitor proficiente conduz o aluno a uma atitude ativa, dinâmica e crítica em relação ao conhecimento.

No entanto, devemos ressaltar que a aplicação das estratégias de leitura não são soluções únicas para a formação do leitor literário, visto que a compreensão do texto depende de outros fatores, tais como o tratamento que o leitor oferece ao texto, seu interesse sobre o tema a ser discutido e o próprio hábito da leitura. É por meio dessas práticas constantes que a leitura poderá ser tomada como um exercício dialógico tal como a teoria bakhtiniana afirma, uma vez que o leitor poderá relacionar diferentes vozes em diferentes contextos (CANTALICE, 2004).

Há dois modelos de leitura: ascendente e descendente.

O modelo ascendente restringe-se às informações apenas do texto, por isso este autor o concebe como uma prática monológica em que o leitor apenas decodifica o que está contido no texto. A leitura nesta perspectiva é reducionista

visto que se trata de uma atividade meramente passiva, uma vez que não considera o caráter subjetivo do sujeito leitor (AMARAL, 2010).

O processamento de leitura descendente possibilita que o leitor relacione o texto a conhecimentos adquiridos anteriormente. Este fato justifica-se porque o leitor constrói logo nos primeiros contatos com o texto predições, ou seja, hipóteses sobre o texto as quais podem ir sendo aceitas ou refutadas à medida que a leitura se estende (SIQUEIRA; ZIMMER, 2006).

Se o modelo ascendente e o descendente apresentam características monológicas, qual modelo se aproxima mais da abordagem dialógica defendida por Bakhtin?

A leitura em uma perspectiva interacionista compreende um fluxo de informação, pois o ato de ler envolve tanto a informação impressa na página quanto a informação que o leitor traz para o texto. Nesta concepção, segundo Moita-Lopes (2001, p. 169) a leitura não se realiza somente no texto e nem no leitor, na realidade o processo de significação de um texto perpassa pela interação, ou seja, pelo intercâmbio mútuo dos conhecimentos do leitor, do autor e do texto.

Ao ampliar o modelo interativo e conceber a leitura como um processo discursivo que vai muito mais além do fato de compreender um texto, porque o ato de ler implica num processo de construção de sentidos além de um posicionamento crítico do sujeito, o leitor interage com o texto e com o autor com o intuito de atingir um processo de significação que, por meio da leitura é capaz de realizar, em uma atividade dialógica, cooperativa e que envolve atitudes responsivas ativas, ao interrelacionar o leitor, o escritor e o texto, no processo de construção de sentidos (ORLANDI, 2001).

Em “Dialogic Imagination”, Bakhtin (1981, 32 p.) descreve a heteroglossia ou o próprio conceito de voz como a interação de múltiplas perspectivas individuais e sociais, representando uma estratificação e aleatoriedade da linguagem; mostrando-nos que não somos autores das palavras que proferimos. O filósofo russo diz que até mesmo a forma pela qual nos expressamos vem imbuída de contextos, estilos e



intenções distintas, marcada pelo meio e pela época em que vivemos, pela nossa profissão, nível social, idade e tudo mais que nos cerca (NASCIMENTO, 2011).

Entretanto, apesar de essa natureza dialógica ser conceito central da obra bakhtiniana, segundo Brait (2005 p.67,) permanece ainda em aberto devido às diferentes tentativas de se compreender o seu funcionamento.

Bakhtin concebe a linguagem como parte crucial para a construção da realidade dialógica, vez que as trocas discursivas entre o eu e o outro possibilitam elaboração de enunciados e de enunciações que se concretizam a partir da compreensão do ato interlocutivo entre os sujeitos que se comunicam.

Weedwood (2008, p.149-50) elenca as três concepções ou elementos de linguagem apresentados por Bakhtin, a saber: subjetivismo idealista, subjetivismo abstrato e processo de interação social, os quais representam respectivamente as teorias funcionalista, estruturalista e interacionista. É nesta última concepção que o estudioso dispensa mais atenção, pelo fato de conceber a língua como um fato social, como um veículo de comunicação social que revela as ideologias dos falantes por meio da interação que está materializada no diálogo.

Tomando a leitura como um ato de interação entre os sujeitos, Bakhtin suscita a relação de cooperação entre esses três elementos, uma vez que, no processo de produção de sentido as significações são edificadas por meio das informações elaboradas por cada um deles.

Essa postura de cooperação é necessária, porque, para um leitor se tornar protagonista do processo de compreensão é importante que este aceite a colaboração dos outros, vez que somente outra consciência pode compreender e atribuir sentido ao que o locutor enunciou (FREITAS, 2005).

A prática de leitura tomada com um processo cooperativo, quando realizada por meio de uma atividade em que os participantes podem verbalizar o entendimento do texto, sugere outros construtos bakhtinianos como a compreensão responsiva ativa, o enunciado, a enunciação, o dialogismo e a heteroglosia. O fato

de o leitor poder participar ativamente da compreensão do texto aceitando e/ou refutando as informações contidas neste, suscita outro construto bakhtiniano denominado compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2010).

A compreensão trata-se de um processo dialógico, pelo fato de um texto poder possibilitar o encontro dos leitores com outros contextos. (FREITAS, 2005)

Para Barros (2003) o texto é considerado hoje tanto como objeto de significação, ou seja, como um “tecido” organizado e estruturado, quanto como objeto de comunicação, ou melhor, objeto de uma cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto sócio-histórico. Concilia-se nessa concepção de texto ou na ideia de enunciado de Bakhtin, abordagens externas e internas da linguagem. O texto enunciado recupera estatuto pleno de objeto discursivo, social e histórico.

Essa dinâmica em que o leitor, por meio do texto tem a possibilidade de ampliar seu universo de compreensão, ocorre porque há um cruzamento de pontos comuns entre o lido e o já lido. Bakhtin (2006, p.107) atesta que é nesse momento em que o conhecimento novo e o anterior se entrecruzam que o processo dialógico ocorre. Ainda para o filósofo russo, o processo de compreensão consiste em “opor à palavra do locutor uma contra palavra”.

A concepção de linguagem como prática interativa, dialógica, assumida por Bakhtin (2010, p. 382) pondera as interrelações construídas pelos sujeitos por meio da linguagem. Pensada desta forma, a linguagem dentro desta perspectiva pressupõe os conceitos de enunciado, enunciação e heteroglosia. Estes três construtos do filósofo russo compreendem respectivamente a três ações realizadas pelo leitor: a própria locução (o dito), um processo compreensivo ativo e a apropriação das vozes dos outros.

É no fato de concordar, refutar ou ampliar a enunciação do outro (locutor) que o interlocutor torna-se um sujeito responsivo ativo. Tal processo consiste em uma postura assumida pelos leitores no momento em que estes realizam uma leitura com base no diálogo entre o autor, o leitor e o texto. A compreensão faz com que a obra

se complete com consciência e revela a multiplicidade de seus sentidos (op.cit. p. 382).

É no ler e compreender os enunciados emitidos pelo autor que os processos que compõem a enunciação são estabelecidos, e com isso a atitude responsiva ativa é construída. Dessa forma, o comportamento responsivo ativo de um leitor diante do texto lhe possibilita um comportamento dialógico, tais como reconhecimento e a elaboração de outros enunciados (BRAIT; MELO, 2005)

No entanto, para que os indivíduos possam formar seus próprios conceitos, explicações e entendimentos da realidade que os rodeia, a leitura precisa ser adotada como hábito (GOMES, 2003).

Repensar o ensino superior a partir do trabalho com leitura significa primeiro definir a clientela a quem se destina, implica considerar os conhecimentos que os alunos já possuem e as suas dificuldades. Realizar um trabalho que desenvolva no aluno a capacidade de aprender a aprender - lendo, compreendendo e interpretando é um grande desafio, porém constitui-se num dever do professor.

Segundo Santos (2007, p. 83) o que é novo hoje pode estar superado amanhã, portanto há a necessidade de se criar e inovar sempre. A sociedade atual requer um pesquisar e construir constantes. E a leitura tem sua parcela decisiva de contribuição, pois é ela que nos permite buscar novos conhecimentos.

As teorias de Bakhtin têm muito a contribuir para o ensino da leitura.

### **2.2.2. O texto e sua tessitura: o texto científico**

Espaço de escrita é o campo físico e visual definido por uma determinada tecnologia de escrita. Soares (2002, p. 149) diz que todas as formas de escrita são espaciais, todas exigem um lugar em que a escrita se inscreva/escreva, mas a cada tecnologia corresponde um espaço de escrita diferente.

Nos primórdios da história da escrita, o espaço de escrita foi a superfície de uma tabuinha de argila ou madeira ou a superfície polida de uma pedra; mais tarde, foi a superfície interna contínua de um rolo de papiro ou de pergaminho, que o escriba dividia em colunas; finalmente, com a descoberta do códice, foi, e é, a superfície bem delimitada da página – inicialmente de papiro, de pergaminho, finalmente a superfície branca da página de papel. Atualmente, com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador (op. cit, p. 149).

Há estreita relação entre o espaço físico e visual da escrita e as práticas de escrita e de leitura. Num primeiro momento, a pedra como superfície a ser escavada serviu bem aos hieróglifos dos egípcios, mas, quando estes passaram a usar o papiro, sua escrita, condicionada por esse novo espaço, foi-se tornando progressivamente mais cursiva e perdendo as tradicionais e estilizadas imagens hieroglíficas, exigidas pela superfície da pedra (op.cit., p. 149).

O espaço de escrita relaciona-se também com os gêneros e usos de escrita, condicionando as práticas de leitura e de escrita: na argila e na pedra não era possível escrever longos textos, narrativas; não podendo ser facilmente transportada, a pedra só permitia a escrita pública em monumentos; a página, propiciando o códice, tornou possível a escrita de variados gêneros e de longos textos (op.cit., p.149).

Considerando que letramento designa o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados, pode-se supor que as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição (op.cit., p.148).

Todo indivíduo que participa de comunidade letrada possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita que possibilita sua vivência nesse espaço em que atua. Nesse sentido, a aquisição de habilidades de uso da escrita irá depender das necessidades e exigências próprias de cada comunidade discursiva. Isso resulta de uma relação contínua dos participantes com os gêneros textuais, pois são eles que veiculam toda comunicação verbal, mesmo que haja um desconhecimento do que vem a ser gênero por parte dos interlocutores (ARAÚJO; BEZERRA, 2013).

Na abordagem vygotskyana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere (NEVES; DAMIANI, 2006).

O sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem (NEVES; DAMIANI, 2006).

Constata-se que sob o ponto de vista de Vygotsky o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro. (op. cit. p. 7)

Vygotski(2005, p. 162) afirma que somente sobre a base do emprego da palavra como meio de formação do conceito, surge a singular estrutura significativa que podemos chamar de conceito genuíno. A relação entre o material sensível e a palavra é afirmada como necessária e distintiva da conceitualização.

As palavras não podem ser consideradas fora de seu acontecimento concreto, pois a variação dos contextos de ocorrência faz com que os sentidos sejam ilimitados e, de certa forma, mostrem-se sempre inacabados (GOES; CRUZ, 2006).

No texto escrito, por exemplo:

A palavra ganha sentido no contexto da frase, mas a frase ganha sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo o deve ao contexto do livro e o livro o adquire no contexto de toda a criação do autor; além dessa dependência contextual, o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada qual e da estrutura interna da personalidade (VYGOTSKI, 2005 p. 162).

A ideia de contexto ganha densidade com uma sinalização clara da impossibilidade de tratar a palavra fora das condições de produção do dizer e da interpretação do que é dito (GOES; CRUZ, 2006)

É necessário evidenciar que, nos textos e por meio deles, os indivíduos produzem, reproduzem ou desafiam práticas sociais. Na escrita, é importante levar em consideração a escolha plausível do gênero mais adequado a um determinado contexto. A produção de discursos não acontece no vazio. Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Segundo Sadoyama (2009, p. 12-13) se o texto é um evento singular, situado em algum contexto de produção, seja ele oral ou escrito, é conveniente que no ensino seja apresentada uma situação clara de produção para que sejam compreendidas as atividades a serem desenvolvidas.

Um texto visto fora de suas circunstâncias de produção é portador de sentido aberto, plural, transparente, testemunha de múltiplas vozes; nesse caso, realiza o discurso, a discursividade. Para Soares (2004, p. 11) um texto visto em relação às circunstâncias que o produziram, é portador de sentido plural, mais organizado, ordenado, domesticado pela projeção de fala; nesse caso, realiza-se o texto, a “textualidade”. Esses conceitos estão enraizados não só na intencionalidade, bem como na situação do ato de linguagem.

Para se entender os conceitos bakhtinianos é importante observar que a comunicação é inerente ao homem, sendo exteriorizada, fundamentalmente, pela palavra, que é emitida pelos órgãos articulatórios e se estende também a todo o organismo, ao ser ouvida, sentida, ao gerar movimentos (dinamismo), (BAKHTIN, 2010).

Segundo Tápias-Oliveira et al. (2006, p. 1117) há necessidade de mudança na produção do gênero acadêmico, que passou de uma escrita “devolutiva”, isto é, de registro de conhecimentos estudados, geralmente no gênero prova, sendo de uma responsividade previsível e, muitas vezes, pouco crítica, para uma escrita com perfil autoral, isto é, com opinião argumentada e crítica, em gêneros como resenhas, monografias, entre outros.

Letramento é, portanto, um conceito muito mais amplo que alfabetização, podendo envolver leitura, escrita e até oralidade; pode ser definido como as formas de fazer, realizar, acontecer pela língua, as quais variam conforme a situação, os participantes da situação, as instituições, o momento da comunicação, etc. (TAPIAS-OLIVEIRA, 2006).

Na prática, a opção pelo modelo ideológico de letramento significa ensinar a tecnologia da escrita e simultaneamente, oferecer a oportunidade de entender as situações sociais de interação que têm o texto escrito como parte constitutiva e as significações que essa interação tem para a comunidade local e que pode ter para outras comunidades. Em suma, para Terzi (2006, p. 5) significa ensinar a usar a escrita nas situações do cotidiano como cidadão.

Cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 2010, p. 357).

As pesquisas de Vygotsky (2005, p. 90) sobre aquisição de linguagem como fator histórico e social, enfatizam a importância da interação e da informação linguística para a construção do conhecimento. O centro do trabalho passa a ser, então, o uso e a funcionalidade da linguagem, o discurso e as condições de produção. O papel do professor é o de mediador, e facilitador, que interage com os alunos por meio da linguagem num processo dialógico. O escrever pode ser cultivado e não ser imposto.

Uma das instâncias mais exigentes no que diz respeito à produção escrita é o meio acadêmico. Num nível de ensino em que se produz e se sistematiza o conhecimento de forma mais aprofundada e complexa do que nos níveis anteriores (fundamental e médio), espera-se que circulem, em seu interior, textos cujos padrões são diferentes daqueles que circulam em meios menos formais. É assim que as atividades desenvolvidas nas universidades são geradoras de gêneros específicos de discurso, os quais, do ponto de vista temático, composicional e estilístico, são relativamente estáveis e mais padronizados realizados em função de um conjunto de parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como são organizados (RAMIRES, 2009).

De acordo com Dorne (2009, p. 8) esgotar o objeto de sentido é dizer tudo o que se há para dizer, levando em consideração os interlocutores e o contexto específico em que a enunciação se dá.

A teoria Semiolingüística - de linha francesa - de Análise do Discurso, desenvolvida por Patrick Charaudeau parte de uma visão psico-sócio-lingüística, apoiando-se nas ideias de Bakhtin, desenvolvidas principalmente em duas linhas de pesquisa, a francesa (Benveniste, Greimas, Barthes etc.) e a anglo-saxônica (Grice, Austin, Searle etc.), (SOARES, 2004).

Charaudeau (2005.p. 13-19) assim define Semiolingüística:

Sémio-, vem de sémiosis, lembrando que a construção do sentido e a sua configuração se fazem através de uma relação forma-sentido (em diferentes sistemas semiológicos), sob a responsabilidade de um sujeito de intencionalidade, ou seja, um sujeito que tem, em sua mente, um projeto visando influenciar alguém: tal projeto está encaixado no mundo social no qual vivem e circulam os sujeitos-comunicantes; lingüística, lembrando que essa forma de ação pretendida pelo sujeito-comunicante é principalmente constituída de uma matéria "languageira"- a das línguas naturais - que, pelo fato de sua dupla articulação, da particularidade combinatória de suas unidades (sintagmática paradigmática, em vários níveis: palavra / frase / texto), impõe um processo de semiotização do mundo diferente do de outras linguagens.

Para que se realize a semiotização do mundo é necessário um duplo processo: o processo de transformação, que, partindo de um "mundo a significar", transforma-o em "mundo significado" sob a ação de um sujeito falante e o processo de transação, que faz desse "mundo significado" um objeto de troca com o outro sujeito falante, que desempenha o papel do destinatário (SOARES, 2004).

As pessoas trazem consigo a concepção de que escrever é tarefa sempre complicada. Não deveria ser. Acredita-se que toda e qualquer produção textual deve estar acoplada à ideia de que é preciso associar o ato de ler ao ato de escrever, e essa associação deve estar diretamente ligada à percepção e à emoção, porque são elementos que se descontraem, que fazem fluir caminhos na busca do sentido a ser construído pelo processo de semiotização — condição *sine qua non* para a produção textual (ARAÚJO; ARAÚJO; LUCENA, 2009).



No plano linguístico, quando alguém lê, produz relações entre o significante e o significado operando com a função semiótica, que relaciona os dois planos existentes no signo, o plano do conteúdo e o plano da expressão. Esse processo possibilita a criação de novos signos e novas articulações são estabelecidas, surgindo novos textos. Novos percursos temáticos e figurativos retomam definições construídas no texto-motivador (op.cit. p.2).

Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significadamente.

O gênero texto científico é visto de diferentes formas, por Dorsa; Castilho (2011, p.7), pois ele não se direciona apenas à academia e sim à humanidade, razão pela qual deve ter características que o façam universal e acessível a todos, como: objetividade, clareza, impessoalidade, linguagem técnica, recursos formais adequados como: notas de rodapé, citações, referências.

De acordo com Dorsa (2012, p. 20-21) o texto científico como o discurso do saber compreende dois discursos produzidos em momentos diferenciados: o discurso da descoberta que é narrativo, produzido solitariamente pelo cientista na busca da resolução de um enigma, a fim de tomar posse do saber e o discurso da manifestação que é social, produzido para tornar conhecida à comunidade científica, a descoberta realizada pelo cientista, transmitindo, assim, o saber adquirido.

Redigir no contexto da universidade, segundo Motta-Roth; Hendges (2010, p. 22), é produzir textos acadêmicos com objetivos muito específicos, pois cada um tem funções diferentes. Como gênero pode ser reconhecido pela maneira particular de ser construído em relação ao tema e objetivo, ao público-alvo, à natureza e organização das informações incluídas no texto.

Há distinções entre artigos acadêmicos e artigos científicos no que tange a publicação de seus resultados. Ambos requerem argumentação e embasamento teórico, mas se diferenciam pelo acadêmico alicerçar-se na epistemologia, enquanto o científico requer argumentação e as subseqüentes provas e contra provas à

racionalidade e à logicidade argumentativa, arrimadas por referenciais teóricos (PEREIRA, 2013).

Outro quesito importante é que o aluno precisa praticar a intertextualidade (diálogo entre textos). A intertextualidade engloba as várias modalidades pelos quais o conhecimento de outros textos permite ao interlocutor a compreensão de um determinado texto (DORSA, 2012).

Ao se trabalhar o texto acadêmico na universidade é relevante que se tenha uma concepção de linguagem a serviço da comunicação e como instrumento mediador nas práticas sociais, pois a mediação humana existe por meio da palavra e toda articulação de significados que são considerados coletivos e, portanto, compartilhados se faz por meio da linguagem (op.cit., p. 20).

Segundo a concepção de Charaudeau (2008, p. 32-33), o ato de linguagem é uma totalidade não autônoma, mas dependente de filtros de saberes, que constroem tanto o ponto de vista do enunciador, quanto o ponto de vista do interpretante.

Essa noção de texto considerado como discurso prevê, portanto, que ele é o resultado de uma operação estratégica de comunicação, produzida por um enunciador e decodificada como tal por um leitor, em três níveis: o referencial, que diz respeito ao conteúdo, o situacional, relacionado aos entornos sociais (contexto) e o pragmático, referente ao processo sócio-interativo. Ler torna-se, desse modo, um trabalho de desvendamento ou interpretação de operações linguístico-discursivas estrategicamente utilizadas na estruturação textual (PAULIUKONIS, 2004).

O ato interativo de linguagem por meio de textos pressupõe, segundo um enfoque semiolinguístico proposto por Charaudeau (2005, p. 13-17), um duplo processo de construção: o processo de transformação, que parte de um “mundo a significar”, o transforma em “mundo significado” sob a ação de um sujeito falante; e o de transação, que faz deste “mundo significado” um objeto de troca com outro sujeito que desempenha o papel de destinatário deste objeto; e ambos constituem o fenômeno de semiotização do mundo.

No primeiro – processo de transformação – temos a passagem de um mundo a significar para um mundo significado, o que se faz por meio das seguintes categorias linguísticas: designação, determinação, atribuição, processualização, modalização e relação. No segundo – o processo de transação –, o mundo significado torna-se objeto de troca linguageira entre os participantes do ato interativo, por meio de estratégias de construção textual, constituída por sequências ou modos de organização do discurso (PAULIUKONIS, 2004). Como se pode ver, todo texto é o resultado de uma operação discursiva estratégica.

Não basta apenas o aluno escrever, é preciso saber comunicar. Assim, a eficiência e a clareza textual são elementos imprescindíveis para a transmissão do conhecimento produzido. Portanto, a importância do domínio das habilidades, demonstradas no texto em tela, aumenta à proporção que o autor participa das inovações científicas e tecnológicas e por meio do uso adequado da língua escrita, que devem ser recorrentes do desenvolvimento das capacidades de expressão (DORSA, 2012).

Todo trabalho de pesquisa científica exige um planejamento prévio para que os objetivos traçados sejam alcançados de maneira satisfatória, desse modo, é preciso conhecer e dominar bem os gêneros para conseguir empregá-los livre e satisfatoriamente. A escolha de determinado gênero não é feita de maneira aleatória. Seleciona-se o gênero a ser utilizado a partir da necessidade discursiva, ou seja, com determinada finalidade (CARVALHO; NASCIMENTO, 2012).

Para Bakhtin (2010, p.281) são três os critérios para definir e identificar gêneros discursivos: o conteúdo temático, que está relacionado ao tipo de assunto que é veiculado e que depende da esfera sociocultural em que circula determinado gênero; o estilo, que refere-se a seleção lexical, gramatical, frasal, escolhas os itens linguísticos, ou seja, a forma de dizer; e a construção composicional, que é a estrutura específica dos textos, geralmente padronizada.

Se, ao elaborar o projeto de pesquisa, o estudante seguir todos os três critérios bakhtinianos, com certeza este texto cumprirá satisfatoriamente com a sua funcionalidade e, assim, introduzirá o estudante à escrita científica acadêmica e será

um excelente planejamento para a escrita mais rigorosa e exaustiva do trabalho monográfico.

Ao considerar o texto como um objeto em que os pensamentos do homem se concretizam e servem como meio para este enunciar sua subjetividade, seu estudo deixa de assumir uma postura apenas interna baseada somente nas estruturas da língua, e passa a apresentar um estudo voltado para as informações externas ao próprio texto. O texto concebido nessa perspectiva recupera os conhecimentos sócio-históricos de quem o lê. O texto enunciado concebe a língua como um exercício discursivo, (inter) subjetivo, cognitivo, concebido na e para a interação. Nessa perspectiva, Nascimento (2011, p.4) afirma que a leitura é vista como uma atividade discursiva que privilegia exercícios em que os sujeitos leitores compartilham suas impressões sobre os diversos discursos.

Procurou-se levar em consideração não somente as operações fundamentais que transformam a Língua em Discurso e que constituem a base para o processo de compreensão de textos em geral – mas também as estratégias que permitem reconstruir os sentidos subentendidos ou implícitos, de textos argumentativos/dissertativos.

### **2.3 As dificuldades encontradas na elaboração do TCC**

A luta histórica das enfermeiras brasileiras pela formação de uma comunidade científica de enfermagem e estruturação do seu campo científico corresponde à luta simbólica de grupos de enfermeiras dotadas de *habitus* científico que vêm envidando esforços continuados desde a implantação da Enfermagem moderna no Brasil, em 1922, com base no sistema Nightingale, mediante a criação da Escola de Enfermagem Anna Nery. Para fundamentar essa afirmação, segundo Santos; Gomes (2007, p. 92) esta escola demarcou o advento do ensino e da prática da enfermagem calcada em bases científicas, sob a égide da saúde pública, no bojo da reforma sanitária liderada pelo sanitarista Carlos Chagas.

A Revista Brasileira de Enfermagem (REBEn) criada em 1932, à época intitulada Annaes de Enfermagem, representa o primeiro espaço, no Brasil, em que as enfermeiras tornaram visível a divulgação de seus enunciados e os Congressos Nacionais de Enfermagem, iniciados em 1946, foram os primeiros ambientes intelectuais utilizados pelas pesquisadoras (op.cit., p.93).

Este aspecto é objeto de reflexão do sociólogo Nibert Elias, que observa:

O aumento da demanda de publicações numa sociedade constitui bom sinal de um avanço pronunciado no processo civilizador, porque sempre são consideráveis a transformação e a regulação de paixões necessárias tanto para escrevê-los quanto para lê-los (ELIAS, 1993, p. 104).

Assim, pode-se inferir que a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) e as escolas de Enfermagem representaram e representam um espaço de investigação e de formação de pesquisadores (SANTOS; GOMES, 2007).

O advento dos cursos de pós-graduação contribuiu para a constituição do *habitus* científico das enfermeiras, mediante a concentração dos esforços individuais no sentido de realizar uma atividade de pesquisa como requisito necessário à obtenção da titulação requerida, caracterizando assim, o estreito vínculo entre a pós-graduação e o desenvolvimento da pesquisa em enfermagem no Brasil (op. cit., p.94).

Segundo Dornelles (2005, p.1) a comunicação é a habilidade imprescindível para o desempenho de atividades do profissional de saúde, bem como as relações e interações das ações de enfermagem com as equipes e o paciente.

Todo ser humano tem a capacidade de se comunicar. Entretanto, a qualidade da mensagem transmitida e o entendimento de seu conteúdo, muitas vezes deixam a desejar, comprometendo significativamente as relações interpessoais e os resultados organizacionais (op. cit., p.2).

Na enfermagem, a capacidade de observar e de analisar o que foi observado é fundamental não só para o planejamento das ações de enfermagem, como

também para as ações de outros profissionais, no caso de pacientes hospitalizados (op.cit., p.4).

A falta de conhecimento mais amplo da própria língua portuguesa aliada à inexistência de uma disciplina específica sobre comunicação para os profissionais da enfermagem, de certa forma vem à tona, no campo da prática (op.cit.).

A importância da comunicação escrita de enfermagem visando à melhoria da qualidade da assistência mostra que essa comunicação é tão significativa quanto a verbal (CAIXEIRO; DARGAN; THOMPSON,2008).

Etimologicamente a palavra comunicar vem do latim *comunicare* que significa tornar comum. Pode ser entendida como o processo de compreender e compartilhar mensagens enviadas e recebidas, no qual as próprias mensagens, e o modo como se dá seu intercâmbio, exercem influência no comportamento das pessoas envolvidas (op. cit.).

Por sua vez, pode-se dizer que a comunicação escrita é o registro de pensamentos, informações, dúvidas e sentimentos, do qual dispõe a equipe de enfermagem (op. cit., p. 218).

As anotações escassas e incompletas dificultam a compreensão e a análise das mesmas, tornando necessário observar a correção da ortografia e a logicidade das informações. Elas devem ser coerentes, para o alcance de sua finalidade. O exercício da escrita, no dia-a-dia da unidade hospitalar, é uma das responsabilidades dos profissionais de saúde (op.cit., p. 219).

A valorização do hábito de leitura perante os profissionais de enfermagem vem no sentido de ampliar o conhecimento científico, para uma base conceitual e fidedigna de um relato condizente com a realidade observada (op.cit.p, 219).

A educação é transformação do homem e do mundo.

A pesquisa, então, tem sido uma das mais importantes estratégias utilizadas por diferentes áreas e disciplinas científicas com a finalidade de produzir - novos -

conhecimentos e, assim, dar conta das necessidades e demandas sociais e profissionais. Para que isso aconteça, faz-se necessário que elas sejam consumidas pela comunidade acadêmica e por profissionais da área com vistas a impactar a prática, seja no sentido de ratificar o que está sendo feito, seja no sentido de problematizar e (re)ordenar os contextos e ações/atividades de trabalho (SCHAURICH; CROSSETTI; PADOIN, 2011).

Diante da missão de publicação de artigos científicos que fundamentem a Enfermagem como profissão e do desenvolvimento de conhecimento na área, a comissão de editoração das revistas científicas tem a constante preocupação de divulgar aos leitores artigos, de qualidade, tarefa esta efetuada com a colaboração dos consultores (MARZIALE; MENDES, 2002).

Dentre os principais problemas detectados pelos editores e consultores referentes à avaliação dos manuscritos, no que se refere à redação do texto, se encontram: redação confusa e redundante erros de ortografia, gramática e linguagem; vocabulário empobrecido; falta clareza na expressão de ideias; temática: títulos inadequados; objetivos: utilização incorreta do tempo verbal; resumos: apresentando linguagem inadequada e erros de tradução (op. cit., p.35).

Para Viegas (2011, p. 2) leitura, texto e sentido fazem parte do processo de interpretação. Se não existe texto, seja ele verbal ou não verbal, não há leitura e muito menos produção de sentidos.

O ato de ler, como afirma Silva (2005, p. 96), sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados, a partir de um documento escrito. Leitura sem compreensão e sem recriação do significado é pseudoleitura.

Mesmo se constituindo numa habilidade tão importante, diversas pesquisas realizadas com universitários apontam que essa população apresenta sérias limitações na compreensão em leitura. Esse fato interfere de forma direta e negativa no desempenho acadêmico (CANTALICE; OLIVEIRA, 2009).

Os alunos que ingressam na universidade são sujeitos letrados e que, portanto, trazem para essa esfera concepções de leitura e escrita construídas ao longo do ensino fundamental e médio. Porém, nem sempre, essas concepções são suficientes para que eles se engajem de modo imediato nas práticas letradas do domínio acadêmico. Para Oliveira (2009, p. 1-2) Esses alunos se veem, nesse novo contexto, obrigados a ler e a produzir textos que não lhes foram ensinados ou apresentados de forma sistemática nas séries anteriores. Outro agravante é o fato de esses estudantes terem sido submetidos, ao longo de sua trajetória escolar, a um modelo de letramento que não considera a escrita como prática social.

A construção e o desenvolvimento do letramento acadêmico por parte do aluno vai muito além das instruções de como ler ou escrever para atender às exigências impostas por cada disciplina e, por conseguinte, por cada professor.

Para que os alunos possam assumir-se *insiders* da comunidade acadêmica precisam entender o funcionamento dos inúmeros discursos que circulam nela, bem como as formas de constituição dos gêneros discursivos próprios dessa esfera, e isso envolve muito mais do que habilidades de leitura e escrita, mas formas de ser, agir, valorizar e utilizar recursos e tecnologias, a fim de construir a condição letrada exigida pela universidade (OLIVEIRA, 2009).

De acordo com Fischer (2008, p. 177) para se inserir em certas práticas sociais, ser um *insider*, é essencial a imersão em contextos específicos de uso da língua, participar de processos de socialização.

Para que o aluno passe a compartilhar dos modos de agir, de valorizar, de acreditar do domínio acadêmico e a produzir de forma eficiente os gêneros discursivos dessa esfera, faz-se necessário que ele seja visto como sujeito de linguagem, como de fato o é, e com valores identitários construídos ao longo das suas experiências sociais prévias (op.cit.).

O olhar do aluno sobre seu próprio aprendizado pode oferecer pistas para o corpo docente do Curso de Enfermagem para adequar os conteúdos de acordo com o desenvolvimento do aluno, com situações específicas dos campos de ensino e



com a complexidade do tema abordado no módulo (SOUBHIA; GARANHANI; DESSUNTI, 2007).

A instituição privada de ensino superior também luta para participar socialmente apresentando contribuições relevantes. Para isso, conta com a pesquisa, aliada ao ensino e à extensão, para interagir com o ambiente que a cerca e buscar junto às comunidades local e regional soluções para os problemas que se apresentam (CARDOSO, 2008).

Portanto, segundo Cantalice; Oliveira (2009, p. 233) cabe à universidade, instituição voltada ao ensino e à pesquisa, viabilizar aos seus educandos a possibilidade de desenvolvimento de habilidades que lhes propiciem um melhor entendimento textual, o que permitirá uma melhor compreensão da realidade que os cerca.

Pode-se afirmar sem medo de errar que o universo de leitura dos acadêmicos é muito reduzido, seja pela falta de prioridade dada a esta atividade, seja pela dificuldade em adentrar um texto e realizar uma leitura mais profunda. Cardoso (2008, p. 4) afirma que são muitas as pesquisas feitas com essa temática, e quase todas apontam como fator primordial para essa defasagem a escolaridade básica, período em que não era realizada essa prática com eficácia.

Entretanto, quando o aluno já se encontra na educação superior, não há como retornar para retomar o que se perdeu, é preciso seguir em frente e oferecer ao acadêmico os instrumentos necessários para que possa se tornar leitor proficiente (op. cit).

Mas essas questões acabam por interferir no trabalho cotidiano do acadêmico, que não percebe a importância da leitura para o acesso e produção do conhecimento, tendo em vista que a leitura crítica fornece as bases para recuperar os conhecimentos acumulados historicamente, bem como utilizá-los de forma eficiente (SANTOS, 2007).

Para os estudantes universitários, a leitura deve ser uma habilidade instrumental para adquirir informação e processá-la na produção de conhecimento, a partir do qual está apto a elaborar seus textos científicos, ou seja, novo conhecimento. É também um meio para aprimorar conhecimentos antes adquiridos, assim como de perceber e refletir sobre a sociedade da qual faz parte. Nesse estágio, a necessidade de o leitor-universitário ter o domínio dessas leituras volumosas e complexas faz-se presente de maneira acentuada (CAMURÇA, 2011).

Como a leitura, a escrita de qualquer texto na graduação, para aqueles que têm algum tipo de dificuldade, torna-se uma tarefa gigantesca, com muitos obstáculos a serem vencidos. Sabe-se que os textos mais comuns solicitados na graduação são os resumos, as resenhas, os fichamentos e os artigos científicos. Para esses textos, de acordo com Cardoso (2008, p. 5) a leitura antecede qualquer outra tarefa e a sua compreensão integral instrumento necessário para que o trabalho de produção textual seja bem realizado.

A insegurança daquele que se encontra frente ao desafio de escrever é o mais comum dos problemas; muitas vezes, as pessoas acreditam não possuir estratégias textuais suficientes e, por isso, acabam paralisadas frente a essa tarefa (FURLANETTO, 2014).

Muitos alunos têm clareza para expressar suas ideias, mas grande desorganização mental para colocá-las sob a forma de texto, principalmente quando se trata de um texto acadêmico (op.cit., p. 6).

Há uma lacuna no que diz respeito ao próprio processo do escrever, da produção do texto em si (PONTES; MENEZES FILHO; COSTA, 2005).

A situação de ter de apresentar um projeto de pesquisa, um documento escrito de sua própria autoria e submetê-lo à apreciação de uma banca de examinadores pode mexer com o estado emocional do estudante, a ponto de, muitas vezes, não conseguir elaborar um texto com a qualidade que seria esperada e correspondente ao nível de aprendizagem alcançado com a conclusão das disciplinas ou, até mesmo, não lograr cumprir os prazos de entrega (op.cit.).

O encontro com o papel em branco ou a tela em branco na era digital, de um modo geral, é um momento de desafio que, para a maioria das pessoas, principalmente para os iniciantes, pode constituir tensão, angústia e imobilidade. A metáfora mais comum é “vamos ver como o pensamento fica no papel”. A aposta é que “num momento de inspiração vou sentar no computador e escrever o texto completo”. A expectativa é a de que o texto, de uma só vez, vai sair pronto e acabado. Só então, poderá ser submetido à apreciação de terceiros. As consequências, muitas vezes, são, quando não ocorre o descumprimento do prazo, o texto ser de baixa qualidade e o sentimento ser de frustração (op. cit., p. 440).

Para muitos estudantes, a ação de expressar suas ideias oralmente é considerada algo totalmente natural, no entanto, o ato de reproduzir essas ideias em forma de texto representa um trabalho árduo e penoso. Se a comunicação se realiza por intermédio dos textos, deve-se possibilitar aos estudantes a oportunidade de produzir e compreender textos de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa (CALDAS, 2006).

Nesse contexto, o aluno de Enfermagem possui uma série de exigências que perduram até o final da graduação: deverá realizar um TCC, em que ele terá a oportunidade de vivenciar a leitura, entrar em contato com estudos realizados, observar aspectos éticos e sua aplicação nas pesquisas com seres humanos e analisar resultados e sua aplicabilidade na prática, assim como desenvolver a noção de aplicabilidade de um método científico. É importante ressaltar que esse estudante, futuro enfermeiro, deve adotar uma prática embasada cientificamente, o que se obtém por meio de estudos e pesquisas (CARBONI; NOGUEIRA, 2004).

Essa exigência tem demandado esforços das universidades no sentido de que esses estudos representem não somente um exercício acadêmico, mas também um indicador de qualidade institucional e possível contribuição para a solução de problemas sociais (SAUPE; WENDHAUSEN; MACHADO, 2004).

A Iniciação Científica permite que o aluno da graduação tenha noções teóricas e metodológicas de pesquisa, buscando incentivar a capacidade de pensar e o espírito questionador. Oliveira; Guariente (2010, p. 32) afirmam que o contato

com a pesquisa, além de enriquecer a formação acadêmica, fornece ao aluno o alicerce para a continuidade dos estudos nos programas de pós-graduação.

Como forma de incentivar e, muitas vezes, introduzir o estudante ao universo da pesquisa científica, os TCCs fazem parte do currículo acadêmico como forma obrigatória para que o estudante possa finalizar sua graduação (FREITAS *et al.*, 2013)

O TCC é uma exigência para a conclusão dos cursos superiores no País, constituindo-se em requisito obrigatório. Trata-se de uma atividade indispensável à integralização do Curso e compreende a elaboração individual de um trabalho, sob a orientação docente. Devem ser observadas as exigências metodológicas e os requisitos técnicos pertinentes à apresentação de trabalhos científicos, obedecendo às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT),(SILVA *et. al.*, 2009).

Há uma preocupação com a elaboração do TCC devido às exigências das diretrizes curriculares. Não é difícil evidenciar que são muitas as dificuldades que encontram os acadêmicos para realizar o objetivo proposto na realização de sua monografia (COUTO; MARQUES, 2010).

O TCC é uma ferramenta hegemônica importante na construção do aluno, na sua consciência profissional, e na sua inserção no mercado de trabalho (HEIDEMANN; HANSEL; MOTTA, 2013).

Ao tomar consciência da diversidade de textos possíveis e da escolha de um específico, para o gênero acadêmico, durante o processo de produção do texto, os alunos percebem que escrever é muito mais complexo do que eles supunham (TÁPIAS-OLIVEIRA *et al.*).

A dificuldade de muitos graduandos em ingressar no discurso acadêmico, isto é, em produzir textos que possam ser reconhecidos como gêneros do meio, dentre eles o artigo de pesquisa, denota que embora já façam parte de um programa de graduação há algum tempo, mostram pouca ou nenhuma familiaridade com e capacidade de utilização eficiente dos gêneros do discurso científico (FIGUEIREDO; BONINI, 2006).

Para Neves (2012, p. 1) ler, interpretar, argumentar e produzir constituem ocupações nem sempre bem aceitas entre a classe acadêmica, pelo fato de exigir algo que deixou de ser cobrado nos ensinamentos fundamental e médio e por não haver o incentivo necessário para que tais alunos produzam e leiam com qualidade textos variados.

No que diz respeito ao domínio acadêmico, o aluno universitário assume a identidade acadêmico-científica para melhor se inserir, participar e interagir nesse contexto. Porém, antes que essa adesão aconteça, ele precisa ser socializado no discurso acadêmico, o que não acontece de forma imediata, pois, para o aluno, esse domínio se configura como um novo discurso, ou seja, ele se vê com o desafio de aprender uma nova linguagem social (OLIVEIRA, 2009).

Nos últimos anos, no Brasil, pesquisadores vêm demonstrando uma maior preocupação em relação à leitura e à escrita dos alunos que ingressam na universidade. As recentes pesquisas apontam que os estudantes calouros apresentam sérias dificuldades em produzir gêneros tipicamente da esfera acadêmica - na modalidade escrita, pode-se citar o fichamento, o relatório, a resenha, o resumo, entre outros-, sendo que essas dificuldades são mais acentuadas em alunos atendidos pelas instituições privadas – geralmente, oriundos de camadas sociais menos favorecidas e que há até pouco tempo não tinham acesso ao ensino de nível superior. No entanto, as discussões sobre como a escrita do estudante é compreendida na esfera acadêmica são poucas e, de modo geral, restritas a um pequeno grupo de pesquisadores (op. cit.; p.1).

Desconhecimentos de noções elementares de produção de textos argumentativo-dissertativos, tais como a seleção do assunto, a delimitação do tema, o levantamento do problema e a enunciação da hipótese são deficiências demonstradas pelos alunos na leitura e na produção textual (OLIVEIRA, 2007).

Alunos mostram um fraco desempenho nas atividades de interpretação e produção de textos, sobretudo os acadêmicos, cujas exigências se apresentam como elementos completamente estranhos àqueles que não se familiarizaram anteriormente com esses gêneros textuais (RAMIRES, 2009).

Desconhecendo total ou parcialmente as convenções comunicativas e pragmáticas da produção dos discursos da comunidade acadêmica, nem sempre o aluno consegue se engajar nesse contexto de produção e isso explica o fato de a relação entre produção acadêmica de professores e alunos, no que diz respeito ao texto escrito, ser tão desproporcional (op. cit., p. 67).

A primeira habilidade que um usuário de língua deve ter, sendo um universitário ou não, é a de saber escolher, entre os gêneros disponíveis no intertexto, o mais apropriado para que ele possa a partir da produção de um texto empírico, atingir o efeito de sentido que deseja provocar na relação dialógica com seu interlocutor. Essa relação passa necessariamente pelo conhecimento do ambiente discursivo- esfera social - onde a interação verbal escrita estará se desenvolvendo e pela representação que o produtor do texto tem de seu interlocutor, dentro de uma atividade de linguagem (BALTAR, 2006, p. 180).

No contexto atual da pesquisa sobre leitura e escrita, a categoria de gêneros textuais necessariamente se impõe como um conceito central, qualquer que seja a teoria ou modelo analítico adotado (BEZERRA, 2012).

Um caminho seguro rumo à democratização discursiva das relações entre os membros da universidade é, sem dúvida, o ensino sistemático de diferentes gêneros do domínio acadêmico, fundamental para que esses alunos possam desenvolver as competências necessárias à apropriação das normas e convenções de acesso a tais gêneros. Entretanto, Ramires (2009, p. 76) coloca que um problema na consolidação dessas práticas de ensino de gêneros é a grande lacuna entre o que estudantes trazem para a comunidade acadêmica e o que seus professores esperam deles.

Há, pois, a necessidade de se considerar o que se espera dos alunos, o que eles efetivamente trazem de experiência para o interior da comunidade acadêmica e de que forma se pode conduzi-los ao acesso e ao domínio dos diferentes gêneros textuais que circulam nesse espaço de produção de conhecimentos (op.cit., p.77).

A formação de pesquisadores deve ter início na graduação, pois é nessa etapa também que se deve apresentar e valorizar a cultura do consumo e produção de pesquisa. Somente com esforços para capacitação de quem se inicia no caminho

da pesquisa será possível garantir o crescimento, a qualidade, a continuidade e a valorização da produção de conhecimento na área (GIACCHERO; MIASSO, 2006).

Incentivar no estudante sua capacidade de aplicar novas descobertas não só facilita a compreensão de si mesmos, como também permite a compreensão do “outro” que depende de cuidados, tornando progressivo o seu caminhar na Enfermagem. Para isso, torna-se imprescindível o impulso à criatividade e ao conhecimento crítico do estudante em seu potencial individual e coletivo como busca incansável para transformação e desenvolvimento próprio (CAMACHO; ESPÍRITO SANTO, 2001).

A atividade de pesquisa é um dos compromissos sociais da enfermagem, o que demanda dos profissionais esforços significativos a fim de consolidar a trajetória iniciada há poucas décadas (COLLET; SCHNEIDER; CORREA, 2000).

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O total de artigos pré-selecionados foi de 174. Considerando a afinidade destes com o objetivo desta dissertação, procedeu-se novamente uma análise desses 174 artigos: 75 artigos foram excluídos por não atenderem aos objetivos desta dissertação. Portanto, a seleção final ficou com 99 artigos para uma análise criteriosa, levando em consideração cada descritor, conforme se descreve a seguir.

Na base de dados SciELO – *Scientific Electronic Library Online* - foram encontrados e analisados 88 artigos e de acordo com o objetivo desta dissertação 48 artigos foram selecionados. Essa seleção assim se dividiu: usando como descritor “Construção do Conhecimento”, 12 artigos foram selecionados; com o descritor “Enfermagem”, foram selecionados 8 artigos; com o descritor “TCC - Trabalho de Conclusão de Curso”, foram selecionados 4 artigos; com o descritor “Português Instrumental”, foram selecionados 20 artigos, e ainda foram selecionados 4 artigos que contemplaram a abordagem metodológica. 40 artigos foram excluídos por não atenderem aos objetivos da dissertação.

Na base de dados - *LILACS* - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde foram encontrados e analisados 28 artigos e de acordo com o objetivo desta dissertação 11 artigos foram selecionados. Essa seleção assim se dividiu: usando como descritor “Construção do Conhecimento”, 2 artigos foram selecionados; com o descritor “Enfermagem”, 2 artigos foram selecionados; com o descritor “TCC - Trabalho de Conclusão de Curso”, foi selecionado 1 artigo; com o descritor “Português Instrumental”, foram selecionados 4 artigos; e ainda foram selecionados 2 artigos que contemplaram a abordagem metodológica. 17 artigos foram excluídos por não atenderem aos objetivos da dissertação.

Na base de dados *LATINDEX* - Indexador de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal - foram encontrados e analisados 56 artigos e de acordo com o objetivo desta dissertação 38 artigos foram selecionados. Essa seleção assim se dividiu: usando como descritor “Construção do Conhecimento”, 1





<b>Nº</b>	<b>AUTORES)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>BASE DE DADOS</b>	<b>PERIÓDICOS</b>	<b>DATA DE PUBLICAÇÃO</b>
01	Batista, Nildo Alves	Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise	SciELO	Revista Trabalho, Educação e Saúde da Fundação Oswaldo Cruz, RJ	2005
02	Cury, Carlos Roberto Jamil	Graduação/Pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa	SciELO	Revista Educação & Sociedade da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - SP	2015
03	Faria, Josimercilttavo Lamana; Casagrande, Lisete Diniz Ribas	A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem	SciELO	Revista Latino-Americana de Enfermagem USP - Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto-SP	2004
04	Fernandes, Maria de Fátima Prado; Freitas, Genival Fernandes de	A construção do conhecimento do graduando de enfermagem: uma abordagem ético-social.	SciELO	REBEN. Revista Brasileira de Enfermagem	2007
05	Fischer, Adriana	Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa	LATINDEX	Revista Acta Scientiarum Language and Culture - UEM - Maringá - PR	2008
06	Guimarães, Gilberto de Lima	O perfil do enfermeiro-educador para o ensino de graduação	LILACS	Escola Anna Nery Revista de Enfermagem	2005
07	Isaia, Silvia Maria de Aguiar; Bolzan, Doris Pires Vargas	Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?	LATINDEX	Revista Educação. da UFSM - Universidade Federal de Santa Maria - RS	2004
08	Dorsa, Arlinda; Castilho, Maria Augusta	O texto acadêmico e suas convergências: o papel do professor na sua prática docente.	LATINDEX	I Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa - Anais do SIELP- Edufu Uberlândia	2011
09	Nimtz Miriam Aparecida; Ciampone Maria Helena Trench.	O significado da competência para o docente de administração em enfermagem.	SciELO	Revista da Escola de Enfermagem da USP - Universidade de São Paulo - SP	2006
10	Ojeda, Beatriz Sebben <i>et al.</i>	Saberes e verdades acerca da enfermagem: discursos de alunos ingressantes.	SciELO	REBEN - Revista Brasileira de Enfermagem	2008

<b>Nº</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>BASE DE DADOS</b>	<b>PERIÓDICOS</b>	<b>DATA DE PUBLICAÇÃO</b>
11	Oliveira,	Letramento		Veredas Revista de	

	Eliane Feitoza	acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior	LATINDEX	estudos linguísticos da UJF - Universidade de Juiz de Fora - MG	2009
12	Ramires, Vicentina	Gêneros Textuais e relações de poder na comunidade acadêmica.	LATINDEX	Veredas Revista de estudos linguísticos da UJF - Universidade de Juiz de Fora - MG	2009
13	Rodrigues, Malvina Thaís Pacheco; Sobrino, José Augusto de Carvalho Mendes	Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica	SciELO	REBEN – Revista Brasileira de Enfermagem	2006
14	Santos, Tânia Cristina Franco; Gomes, Maria da Luz Barbosa	Nexos entre pós-graduação e pesquisa em Enfermagem no Brasil	SciELO	REBEN - Revista Brasileira de Enfermagem	2007
15	Tápias-Oliveira, Eveline Matos	Construção identitária profissional no Ensino Superior: prática diarista e formação do professor (Tese)	SciELO	UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - SP	2006
16	Tápias-Oliveira, Eveline Mattos et al	A metacognição e a meta-afetividade na formação do professor.	SciELO	UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - SP	2006
17	Terzi, Sylvia Bueno	A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados	SciELO	UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - SP	2006
18	Thofehrn, Maira Buss; Leopardi, Maria Tereza	Construtivismo Sócio-Histórico de Vygostky e a Enfermagem.	SciELO	REBEN – Revista Brasileira de Enfermagem	2006
19	Vieira, Renata de Almeida; Gasparin, João Luiz	Implicações e contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação atual. (Comunicação)	PROQUEST	PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2009

<b>Nº</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>BASE DE DADOS</b>	<b>PERIÓDICOS</b>	<b>DATA DE PUBLICAÇÃO</b>
20	Camacho Alessandra Conceição Leite Funchal; Santo, Fátima Helena do Espírito.	. Refletindo sobre o cuidar e o ensinar na enfermagem	SciELO	Revista Latino-Americana de enfermagem. USP - Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto- SP	2001
21	Carboni, Rosadélia Malheiros; Nogueira, Valnice de Oliveira	Facilidades e dificuldades na elaboração de trabalhos de conclusão de curso.	LATINDEX	Revista ConScientiae Saúde, UNINOVE - Universidade Nove de Julho - SP	2004
22	Collet Neusa; schneider Jacó Fernando; Correa Adriana Kátia.	A pesquisa em enfermagem: avanços e desafios	LILACS	Revista Latino-Americana de Enfermagem. USP - Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto- SP	2000
23	Couto, André; Marques, Isaac Rosa.	Percepções dos estudantes de enfermagem sobre o desenvolvimento do TCC	SciELO	Revista de Enfermagem da UNISA - Universidade de Santo Amaro - SP	2010
24	Fernandes JosicéliaDumêtet <i>al.</i>	Articulações da pós-graduação com a graduação no ensino de enfermagem.	SciELO	Revista Baiana de Enfermagem, da UFBA - Universidade Federal da Bahia - Salvador - BA	2000
25	Freitas, Samille Maria Bandeira <i>et al.</i>	Dificuldades vivenciadas na construção do TCC: percepção de estudantes egressos de um curso de graduação em enfermagem	LATINDEX	17º SENPE - Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem.UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - RN	2013
26	Giacchero, Kelly Graziani; Miasso, Adriana Inocenti	A produção científica na graduação em enfermagem (1997 a 2004): análise crítica	LILACS	Revista Eletrônica de Enfermagem FEN-UFG Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás	2006
27	Heidemann,Míriam; Hansel, Cristina Gonçalves; Motta, Lumena Regina Macacchero da.	Bacharelado em enfermagem e o desafio do trabalho de conclusão de curso: uma perspectiva em Gramsci.	LATINDEX	17º SENPE - Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem.UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - RN	2013

<b>Nº</b>	<b>AUTOR (ES)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>BASE DE DADOS</b>	<b>PERIÓDICOS</b>	<b>DATA DE PUBLICAÇÃO</b>
28	Heyden, Maria Silvana Totti; Resck, Zélia Marilda Rodrigues; Gradim, Clícia Valim Côrtes.	A pesquisa na graduação em enfermagem: requisito para conclusão do curso.	SciELO	REBEN - Revista Brasileira de Enfermagem	2003
29	Lima, Telma Cristiane Sasso de.; Mito, Regina Célia Tamasso.	Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica	SciELO	Revista Katálysis. Florianópolis -SC	2007
30	Marziale, Maria Helena Palucci; Mendes, Isabel Amélia Costa	Perfil da produção de uma publicação científica: Revista Latino-Americana de Enfermagem.	SciELO	REBEN - Revista Brasileira de Enfermagem	2002
31	Oliveira, Pollyana Borges da Luz; Guariente, Maria Helena Dantes.	O significado da atividade investigativa na graduação em enfermagem	LATINDEX	Anais do XIX EAIC Encontro Anual de Iniciação Científica Revista Conexão da UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR	2010
32	Saupe, Rosita; Wendhausen, Águeda Lenita Pereira; Machado, Heloisa Beatriz	Modelo para a implantação ou revitalização de Trabalhos de conclusão de curso	SciELO	Revista Latino-Americana de Enfermagem. USP - Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto-SP	2004
33	Silva, Ilda Cecília Moreira da; Gama, Maria Cecília Fontainha de Almeida	Enfermagem e elaboração de trabalho de conclusão de curso: um esboço	LATINDEX	REVISTA PRÁXIS UniFOA - Centro Universitário de Volta Redonda -RJ	2013
34	Silva, Valdete da, <i>et al.</i>	Análise dos trabalhos de conclusão de curso da graduação em enfermagem da UNIMONTES	LILACS	Revista. Eletrônica de Enfermagem FEN.UFG - Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás -GO	2009
35	Góes, Maria Cecília Rafael de; Cruz, Maria Nazaré da	Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski	SciELO	Revista Pro-Posições, UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - SP	2006

<b>Nº</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>BASE DE DADOS</b>	<b>PERIÓDICOS</b>	<b>DATA DE PUBLICAÇÃO</b>
36	Neves, Rita de Araujo; Damiani Magda Floriana	Vygotsky e as teorias da aprendizagem.	LATINDEX	UNIREVISTA - Universidade Federal de Pelotas - RS	2006
37	Oliveira, Angela Francisca Mendez de	O aspecto social em Bakhtin e Vygotsky	LATINDEX	Web-Revista Sociodiaeto da UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - MS	2012
38	Sirgado, Angel Pino	O social e o cultural na obra de Vygotsky.	SciELO	Revista Educação & Sociedade da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - SP	2000
39	Baldo, Alessandra	Gêneros discursivos ou tipologias textuais?.	LATINDEX	Revista Virtual de Estudos da Linguagem	2004
40	Baltar, Marcos	A competência discursiva e gêneros textuais: uma proposta pedagógica para a LPI	SciELO	Revista Trabalhos em Linguística. Aplicada - UNICAMP Universidade Estadual de Campinas, SP	2006
41	Borges, Flávia Girardo Botelho	Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil	SciELO	Revista Brasileira de Linguística Aplicada UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte	2012
42	Caldas, Lilian Kelly	Trabalhando tipos/gêneros textuais em sala de aula: uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética	LILACS	Biblioteca da IBILCE/UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto SP	2006
43	Carvalho, Aleise Guimarães; Nascimento, Erivaldo Pereira do	O gênero acadêmico projeto de pesquisa sob o olhar bakhtiniano	LATINDEX	Revista DLCV - Língua, Linguística & Literatura (UFPB/PROLING) - Universidade Federal da Paraíba	2012
44	Figueiredo, Débora de Carvalho; Bonini, Adair	Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita	SciELO	Revista Linguagem em (Dis)curso, UNISUL Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão SC	2006

<b>Nº</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>BASE DE DADOS</b>	<b>PERIÓDICOS</b>	<b>DATA DE PUBLICAÇÃO</b>
45	Grillo, Sheila Vieira de Camargo; Veloso, Simone Ribeiro de Ávila	Diálogos entre Maingueneau e o círculo de Bakhtin	SciELO	Revista Filologia e Linguística portuguesa. USP Universidade de São Paulo - SP	2008
46	Lima, Fernanda Fernandes Pimenta de Almeida	Respostas discursivas: um olhar sobre a construção da identidade do aluno de letras.	LATINDEX	REVELLI Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG - Inhumas, Universidade Estadual de Goiás -GO	2009
47	Pauliukonis, Maria Aparecida Lino	O texto como objeto de estudo das aulas de português	SciELO	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ- RJ	2004
48	Dorsa, Arlinda Cantero	A produção do gênero textual científico e seus desdobramentos intertextuais	LILACS	Cadernos do CNLF UERJ - RJ	2012
49	Rodrigues, Rosângela Hammes	Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas	SciELO	Linguagem em (Dis)curso, UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão-SC	2004
50	Sadoyama, Adriana dos Santos Prado	Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa	LATINDEX	Ícone Revista Eletrônica de Letras. UEG/ SLMB Universidade Estadual de Goiás, Campus UnU de São Luís de Montes Belos - GO	2009
51	Soares, Magda Becker.	Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.	SciELO	Educação e Sociedade: Revista de Ciência e Educação, UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, SP	2002
52	Soares, RasanaMuniz	A construção do sentido nas produções textuais dos alunos	LATINDEX	Linguagem em (Re)vista - UNIPLI -Centro Universitário Plínio Leite - Niterói, RJ	2004

<b>Nº</b>	<b>AUTOR (ES)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>BASE DE DADOS</b>	<b>PERIÓDICOS</b>	<b>DATA DE PUBLICAÇÃO</b>
53	Vian Jr, Orlando	Gêneros discursivos e conhecimento sobre gêneros no planejamento de um curso de português instrumental para ciências contábeis.	SciELO	Revista Linguagem em (Dis)curso - UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão -SC	2006
54	Cantalice, Lucicleide Maria de	Ensino de estratégias de leitura	SciELO	Revista daUSF Universidade São Francisco Campinas, SP	2004
55	Camurça, Tatiana Apolinario	Dificuldades de leitura na formação superior uma questão de exclusão	LATINDEX	Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina	2011
56	Carneiro, Agostinho Dias	“A interpretação interpretada. Os novos conhecimentos textuais e a presença do texto nos livros didáticos.” (Tese)	SciELO	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP - Universidade de São Paulo - SP	2002
57	Carvalho, Lafaiete da Silva <i>et al.</i>	A Leitura na sociedade do conhecimento	LATINDEX	Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis -SC	2006
58	Linck, Ieda Márcia Donati; Oliveira, Deise Garcês de; May, Emerson Fernando.	A importância da leitura e da produção textual na construção de sujeitos críticos (Comunicação)	LATINDEX	Publicação da Universidade de Cruz Alta - RS Anais XVI Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão	2011
59	Cantalice, Lucicleide Maria de; Oliveira, Katya Luciane de	Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários	SciELO	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE)	2009
60	Nascimento, Priscila Rodrigues	Contribuições de Bakhtin para a leitura literária: instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista (Comunicação)	LATINDEX	Anais do SILEL. Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia	2011
61	Oliveira, Katya Luciene de; Santos, Acácia Aparecida Angeli dos	Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários.	SciELO	Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS	2005



<b>Nº</b>	<b>AUTOR (ES)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>BASE DE DADOS</b>	<b>PERIÓDICOS</b>	<b>DATA DE PUBLICAÇÃO</b>
62	Paulo, Dilene Fátima de Lima; Silva, Alzira Karla Araújo da	Do ler ao fazer: práticas de leituras discentes do curso de graduação de biblioteconomia	LATINDEX	Revista Biblionline da UFPB - Universidade Federal da Paraíba PB	2007
63	Pereira, Lúcia Regina Neves	A Mediação da leitura no ambiente escolar (TCC)	LATINDEX	Revista.ACBSC Santa Catarina, SC	2009
64	Pires, Erik André de Nazaré.	A importância do hábito da leitura na universidade.	LATINDEX	Revista ACBSC Santa Catarina - SC	2012
65	Santos, Julieta Nazaré Tavares	A Leitura como instrumento de responsabilidade social: projeto energia da leitura na ELETRONORTE. (TCC)	LATINDEX	Revista ACBSC Santa Catarina - SC	2008
66	Siqueira, Maity; Zimmer, Márcia C.	Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura.	LATINDEX	Revista de Letras, Universidade Federal do Ceará - CE	2011
67	Viegas, Ilana da Silva Rebello	Conteúdos de interpretar a leitura como passaporte para a interação com o mundo	LATINDEX	Revista SOLETRAS da UFF - Universidade Federal Fluminense - RJ	2011
68	Araújo, Camila M. de; Bezerra, Benedito Gomes	Letramentos Acadêmicos: Leitura e Escrita de Gêneros Acadêmicos No Primeiro Ano do Curso de Letras	LATINDEX	Diálogos – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade da UPE - Universidade de Pernambuco	2013
69	Araújo, Ricardo J. F. de; Araújo, Edja C. Gomes de; Lucena, Ivone T. de.	O processo de semiotização no atelier de leitura e produção textual. (Comunicação)	LATINDEX	XI Encontro de Iniciação à Docência UFPA - Universidade Federal da Paraíba - PA	2009
70	Bezerra, Benedito G.	Leitura e produção de gêneros acadêmicos em cursos de especialização (Comunicação)	SUMÁRIOS.ORG (Sumário de Revistas Brasileiras)	XXIII JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO GELNE. Teresina: UFPI - Universidade Federal do Piauí	2010

<b>Nº</b>	<b>AUTOR (ES)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>BASE DE DADOS</b>	<b>PERIÓDICOS</b>	<b>DATA DE PUBLICAÇÃO</b>
71	Bezerra, Benedito G.	Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais	LATINDEX	Revista Fórum Linguístico, Florianópolis - SC	2012
72	Caixeiro, Sandra Maria Oliveira; Dargam, Bianca; Thompson, Grace Nascimento.	Comunicação escrita: importância para os profissionais de enfermagem nas salas de pré-parto	LILACS	Revista de Enfermagem da UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro	2008
73	Cardoso, Rosimeiri Darc.	Leitura e escrita na graduação – o texto científico	LATINDEX	FAP Ciência - Revista Científica da Faculdade de Apucarana PR	2008
74	Cavalcante Filho, Urbano; Torga, Vânia Lúcia Menezes	Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). (Anais)	LATINDEX	Periódicos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES	2014
75	Dorne, Vinícius Durval	. De sinal a signo: a “palavra” (discurso) em Bakhtin	SciELO	, Editora da UEM, Universidade Estadual De Maringá - PR	2009
76	Dornelles, Marilene Bock	O Desafio de comunicar o que se quer falar.	SciELO	Revista Prática Educativa - textos, artigos e reflexões. UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2005
77	Fischer, Adriana	O gênero resumo no curso de Letras: eventos de letramento em discussão (Comunicação)	LATINDEX	IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. UNISUL - Tubarão-SC:	2007
78	Fischer, Adriana	Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e acadêmica	LATINDEX	Acta Scientiarum: Language and Culture - UEM - Universidade Estadual de Maringá PR.	2010
79	Furlanetto, Priscila Fernanda	Escrever bem: o caminho do sucesso.	SciELO	Revista Janela Econômica Faculdade Santa Cruz, Curitiba, PR	2014

<b>Nº</b>	<b>AUTOR (ES)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>BASE DE DADOS</b>	<b>PERIÓDICOS</b>	<b>DATA DE PUBLICAÇÃO</b>
80	Neves, MiranildesOliveira	Leitura e escrita na academia - reflexos de uma realidade a ser discutida. Anais	LATINDEX	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Anais do SIELP	2012
81	Oliveira, Leni Nobre de.	Leitura e produção de textos na graduação: um espaço inter e transdisciplinar. (Comunicação)	SciELO	Anais do 16º COLE – Congresso de Leitura do Brasil. Campinas:UNICAMP,SP	2007
82	Pauliukonis, Maria Aparecida Lino	Processos de discursivização: da língua ao discurso caracterizações genéricas e específicas do texto argumentativo	SciELO	Veredas, Revista De Estudos Lingüísticos, Juiz de Fora -MG	2009
83	Pereira, Marcos Paulo Torres	Apontamentos à tessitura de artigos científicos	LATINDEX	Revista Letras Escreve Universidade Federal do Amapá. AP	2013
84	Pontes, Carlos Antonio Alves; Menezes Filho, Abel; Costa, André Monteiro.	O processo criativo e a tessitura de projetos acadêmicos de pesquisa	SciELO	Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação, da UNESP Universidade Estadual Paulista SP	2005
85	Santos, Silmara de Jesus Bignardi dos.	A importância da leitura no ensino superior. (Comunicação)	SciELO	16º COLE – Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: UNICAMP,	2007.
86	Soubhia, Zeneide; Garanhani, Maria Lúcia; Dessunti, Elma Mathias.	O significado de aprender a pesquisar durante a graduação	SciELO	REBEN Revista Brasileira de Enfermagem	2007
87	Botelho, Louise Lira Roedel; Cunha, Cristiano Castro de Almeida; Macedo, Marcelo	O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais	LATINDEX	Revista Gestão e Sociedade. Belo Horizonte- MG	2011

<b>Nº</b>	<b>AUTOR (ES)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>BASE DE DADOS</b>	<b>PERIÓDICOS</b>	<b>DATA DE PUBLICAÇÃO</b>
88	Crossetti, Maria da Graça O.	Revisão integrativa de pesquisa na enfermagem: o rigor científico que lhe é exigido	SciELO	Revista Gaúcha de Enfermagem Porto Alegre - RS	2012
89	Galvão, Cristina Maria; Sawada, NamieOkino; Trevizan. M. Auxiliadora.	Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem	SciELO	Revista Latino-Americana de Enfermagem - Ribeirão Preto	2004
90	Gijzen, Luciana Isabel P. da Silva; Kaiser, Dagmar E.	Enfermagem e educação em saúde em escolas no Brasil: revisão integrativa da literatura	LILACS	Revista Ciência, Cuidado e Saúde da UEM - Universidade de Maringá - PR	2013
91	Maissiat, Greisse da Silveira; Carreno, Ioná.	Enfermeiros docentes do ensino técnico em enfermagem: uma revisão integrativa	SciELO	Revista Destaques Acadêmicos CCBS/UNIVATES Universidade de Lajeado - RS	2010
92	Rother, Edna Terezinha	Revisõesistemática X revisão narrativa	SciELO	Revista Acta Paulista de Enfermagem São Paulo	2007
93	Schaurich, Diego; Crossetti, M. Graça O.; Padoin, Stela M. de Mello.	Filosofia Buberiana e a produção da pós-graduação stricto sensu brasileira: revisão integrativa	SciELO	Reben - Revista Brasileira de Enfermagem Brasília	2011
94	Seima, Márcia Daniele et al	Produção científica da enfermagem e a utilização da teoria de Madeleine Leininger: revisão integrativa 1985-2011	LILACS	Escola Anna Nery Revista de Enfermagem Brasília	2011
95	Souza, Marcela T de; Silva, Michelly D. da; Carvalho, Rachel de.	Revisão Integrativa: o que é e como fazer.	LILACAS	Revista Einstein do Instituto Israelita de Ensino e Pesquisa Albert Einstein São Paulo	2010

Nº	AUTOR (ES)	TÍTULO	BASE DE DADOS	PERIÓDICOS	DATA DE PUBLICAÇÃO
96	Ursi, Elizabeth Silva	Prevenção de lesões de pele no perioperatório: revisão integrativa da literatura (Dissertação)	SciELO	Escola de Enfermeagem, Universidade de São Paulo, USP - Ribeirão Preto	2005
97	Lopes, Ilza Leite	Estratégia de busca na recuperação da informação: revisão da literatura	SciELO	Revista Ciência da Informação Brasília	2002
98	Oliveira, Katya Luciene de; Santos, Acácia A. A. dos	Estudo de intervenção para a compreensão em leitura na universidade	LILACS	Revista Interação em Psicologia	2008
99	Gomes, Maria Lúcia Moreira	Da materialidade do texto à constituição do leitor: a prática interacionista da leitura como ponto de partida para a instigação sócio-cognitiva	LATINDEX	Revista Vértices (IFF) CEFET Campos dos Goytacazes RJ	2003

E na terceira etapa foi organizada a tabela 2.

Tabela 2: quadro demonstrativo da formação de categorias com os respectivos números dos artigos.

CATEGORIAS	ARTIGOS Nº	COMUNICAÇÃO Nº
1. Letramento acadêmico	5,11,17,51,52 54,55,57,58, 61,62,63,64, 65,66,67,68, 71,78,80,81 12,39,40,41 42,43,44,45,	76,85       74
2. Competência discursiva	46,47,48,49, 50,53,56,72, 73,77,79,82 ,83	
3. Pesquisa na graduação de enfermagem	22,26,28,29, 30,31,84,86, 93,94,96	

Para a análise das informações de conteúdo temático, optou-se por privilegiar três etapas. Na primeira, a pré-análise, deu-se a leitura dos artigos na íntegra, tendo como objetivo identificar o contexto da construção do conhecimento em enfermagem e do português instrumental, mais especificamente o letramento acadêmico e a competência discursiva. A segunda etapa foi a de exploração e organização do material, onde as áreas temáticas foram identificadas a partir dos dados encontrados. A terceira etapa, a do tratamento dos resultados e interpretação, tratou da análise das temáticas encontradas, interpretadas e refletidas à luz dos respectivos conceitos, no intuito de construir novos conhecimentos.

Evidenciou-se primeiramente que o TCC tem como finalidade introduzir o aluno à pesquisa, fazendo-o utilizar a metodologia científica para detectar, conhecer, resolver situações e propor ações que necessitam da intervenção da enfermagem, além de incentivá-lo a prosseguir com sua formação acadêmica.

O conhecimento científico proporciona uma base especialmente sólida, sendo que as enfermeiras que embasam suas decisões administrativas e clínicas em informações cientificamente documentadas são responsáveis de uma maneira profissional por seus pacientes, além de estarem auxiliando a enfermagem a atingir sua própria identidade profissional (HEYDEN; RESCK; GRADIM, 2003)

Sabe-se que as dificuldades na elaboração do TCC são enormes, não importando a área de ensino e a matéria focalizada. Entre as apresentadas a compreensão do texto e a redação do TCC se encontram em destaque. Há uma grande necessidade de resgate de habilidades e competências nessa área do discurso, dando ao alunado mais segurança em aplicar seus conhecimentos teóricos e prática profissional aos conteúdos enunciados em seus TCCs (SILVA; GAMA, 2013).

A leitura, a argumentação e a produção são questões necessárias em qualquer âmbito e principalmente no meio acadêmico, onde se exige cada vez mais a produção de textos científicos coesos, coerentes e que, acima de tudo, possam comunicar, e que alunos elaborem textos acadêmicos com qualidade e segurança em uma sociedade que, apesar de ser conhecida como comunidade da informação,

ainda convive com dificuldades discursivas devido à falta do hábito de leitura (NEVES, 2012).

Formar um aluno que realize uma leitura proficiente e seja crítico, supõe formar alguém, cuja compreensão da leitura ultrapasse a simples decodificação, alguém que construa um significado por meio dos elementos linguísticos e dos elementos implícitos no texto, que estabeleça relações com outros textos já lidos posicionando-se diante das ideias do autor (SANTOS, 2007).

Em função dessa necessidade acadêmica de proficiência e criticismo diante dos textos, a teoria bakhtiniana afirma que a concepção de linguagem é dialógica, e que a ciência humana tem método e objeto dialógicos, e que suas ideias sobre o homem e a vida são marcadas pelo princípio dialógico. É impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro. Bakhtin (2010, p.379) afirma que Ser significa comunicar-se.

Dialogismo em si é o processo de interação entre textos que ocorre na polifonia. Tanto na escrita como na leitura, o texto não é visto isoladamente, mas sim correlacionado com outros discursos similares e/ou próximos. Um texto é voz que dialoga com outros textos.

O dialogismo é a condição para o sentido do discurso. O discurso não é individual, pois se constrói pelo menos entre dois interlocutores, que são seres sociais. E é constituído como um diálogo entre discursos mantendo relações com outros discursos, pois há intertextualidade entre os discursos. A interação dos interlocutores é o princípio fundador da linguagem.

Vygotsky (2005, p. 179) nos diz que a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo, interrogar, escutar, responder, estar de acordo. Letramento é o resultado da ação de ensinar a ler e escrever. É o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Surge, então, um novo sentido para o adjetivo letrado, que significava apenas que, ou o que é versado em letras ou literatura; literato, e que agora passa a caracterizar o indivíduo que domina a leitura, ou seja, que não só sabe ler e escrever (atributo daquele que é alfabetizado), mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita.

As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Para Vygotsky (2005, p.190) “uma palavra é um microcosmo da consciência humana”.

Muitos são os fatores que interferem na aprendizagem da língua escrita, conforme descrito nesta dissertação, e estudos recentes incluem entre estes fatores o nível de letramento. Paulo Freire afirma que na verdade, o domínio sobre os signos linguísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que o precede – a da leitura do mundo, ou seja, o letramento. Segundo Paulo Freire (2005, p. 9), a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

Isso posto chegou-se ao entendimento da necessidade de letramento acadêmico diante das dificuldades elencadas em escrever o texto científico. Nesta dissertação é contemplado o TCC.

Feitas estas considerações, entende-se a língua como um instrumento para aprimorar a competência discursiva, apresentada em textos que circulam na sociedade, em todas as suas instituições. Para Baltar (2006, p. 176) texto na noção de gêneros do discurso/textuais, ou seja, em estruturas relativamente estáveis disponíveis num inventário historicamente construído pelos usuários de uma língua.

Instrumentalizar um usuário da Língua Portuguesa é ajudá-lo a descobrir os diversos gêneros textuais que estão em jogo nas relações sociais, para que ele possa, uma vez conhecendo-os, expressar-se por meio desses gêneros com conforto, nas atividades de linguagem que ocorrem nas diversas instituições sociais, em que pretende desenvolver seus projetos pessoais; ou ainda, para que ele possa



participar da construção de projetos coletivos de sua sociedade. A essa noção de instrumentalidade associa-se a noção de competência discursiva (op. cit).

O ponto de vista aqui adotado concorda com as concepções orientadoras do ensino-aprendizagem da língua, em benefício do processo de construção de sentidos com os alunos. De acordo com Fischer (2010, p. 217) essas concepções são: prática de uso significativo de leitura e produção textual por meio da linguagem escrita; discurso constitutivo de um gênero inserido em situações de produção significativas; gêneros discursivos como extensão de um processo constante de construção social; sócio construção da língua, da gramática e da grafia - ortografia-; produtos, obtidos na sócio construção dos modos de discurso escrito, interpretados em termos de processo e atividades pedagógicas desenvolvidas no sentido da apropriação e da autonomia do graduando.

#### 4. PRODUTO

A apostila “Português Instrumental - Modos de Organização Discursiva” aplicar-se-á em qualquer Instituição de Ensino, tanto por docentes, como material didático de suas aulas; quanto pelos discentes, no intuito de aperfeiçoarem seu discurso acadêmico voltado para o texto científico.

- **Apresentação**

Trata-se de material didático sobre competência discursiva, na apropriação dos gêneros e seus modos de organização, privilegiando o texto acadêmico e suas relações sociais.

A competência discursiva escrita por meio dos gêneros textuais é classificada de acordo com os mundos do discurso, do narrar e do expor, sendo que no do expor se encontram os gêneros estritamente acadêmicos.

Na Enfermagem, além do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) objeto desta dissertação, o relatório diário faz parte das atribuições textuais do enfermeiro.

- **Justificativa**

A proposição do trabalho com gêneros acadêmico-científicos entende que todas as manifestações produzidas pelos alunos são enunciados, concretos e únicos, por isso a proposta de utilização dos conceitos de gênero e conhecimentos sobre gêneros está associada ao fato de os alunos, no ambiente acadêmico, produzirem textos pertencentes a gêneros de situações extremamente ritualizadas, cuja linguagem e conteúdo são previsíveis, e que exigem o rigor na utilização da Língua Portuguesa. O ensino da produção escrita nos gêneros do discurso, no qual o próprio conhecimento do aluno, como usuário potencial do gênero em questão é usado como ponto de partida para as aulas, reforça uma participação mais colaborativa, acentuando sua participação e aumentando, simultaneamente, sua motivação.

Portanto, o ensino do uso da língua na universidade deve priorizar o que leve o aluno a aprender e a desenvolver sua percepção do uso social da língua com

todas suas implicações, a saber: o contexto sociocultural em que o escritor está inserido e o perfil do interlocutor para quem se escreve.

- **Objetivo geral e específico**

Objetivar o desenvolvimento da competência discursiva pelo letramento, leitura e escrita dos mais variados gêneros de texto, entendendo-os como instrumentos de interação sociodiscursiva, que, além de qualificar a produção acadêmica dos alunos, nas universidades, possibilita sua real inserção, por meio da linguagem em todos os ambientes discursivos da sociedade com total proficiência.

Proporcionar aos graduandos o uso da linguagem com eficácia, aplicando corretamente as normas da Língua Portuguesa, assumindo a palavra com segurança e criando textos de forma adequada aos usos acadêmicos.

Capacitar na utilização dos diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo empregá-los nas mais variadas situações de comunicação que se apresentem.

Aplicar corretamente as normas da Língua Portuguesa e os procedimentos argumentativos na produção de textos.

- **Metodologia de ensino**

A apostila “Português Instrumental - Modos de Organização Discursiva” permite por meio de seu conteúdo que seja criado um minicurso, administrado em aulas práticas e teóricas, se estendendo a aulas não presenciais, por intermédio de exercícios, inserido nos programas de graduação e pós-graduação, em qualquer área do conhecimento acadêmico. As atividades podem ser aplicadas individualmente ou em dupla; com ênfase na leitura e produção textual.

- **Público a que se destina**

Professores e alunos de graduação de cursos universitários.

- **Avaliação**

A avaliação da aprendizagem será contínua e integral. O resultado final será obtido pela: participação nas atividades em sala de aula; realização de trabalhos extraclasse; produção dos textos indicados no conteúdo programático; duas avaliações escritas; arguições orais.

- **Ementa**

Significado de texto e suas construções. Enunciado, discurso, texto e competências. Os discursos e seus elementos. Texto, sentido e discurso. Implícitos. Coerência e coesão textual. O texto descritivo. O texto narrativo. O texto dissertativo/argumentativo. O parágrafo. O tópico frasal. O parágrafo dissertativo.

- **Duração:**

Momentos presenciais: 40h

Momentos não presenciais: 40h

- **Conteúdos e referências**

**Módulo I** - O texto suas qualidades e defeitos

Enunciado, discurso, texto, competências

**Referências do módulo I**

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 181 p.

ARCOVERDE, R. D. L. A escrita numa perspectiva enunciativo-discursiva. In: Os surdos em contexto digital: o encontro com a palavra escrita em Língua Portuguesa. **Tese de Doutorado**. LAEL/PUC-SP, 2004. p. 54-75.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 5. ed. 2010. 595 p.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002. 439 p.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. V. **Linguística Textual**: Introdução. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. v. 1. 140 p.

GARCEZ, L.H.C. **Técnicas de Redação**: o que é preciso saber para bem escrever. 2. ed., 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 150 p.

- GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 135-165.
- KOCH, I,G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003. 168 p.
- MAINGUENEAU, D. **Termos chave da análise do discurso**. Tradução de Márcio Venício, Barbosa, Maria Emília Amarante Torres Lima, Belo Horizonte: UFMG, 2006. 154 p.
- PAULIUKONIS,M. A. L.o texto como objeto de estudo das aulas de português-UFRJ. In: VIEIRA, S.R. & BRANDÃO S.(Orgs) **Morfossintaxe e ensino de português: reflexões e propostas**. UFRJ - RJ. Faculdade de letras, 2004. p. 255-272.

## **Módulo II** - Coerência e coesão

O discurso e seus elementos

Texto e discurso

Coerência textual

## **Referências do módulo II**

- CARNEIRO, Agostinho Dias. **Redação em construção**: a escrita do texto. São Paulo: Moderna, 2002. 288 p.
- FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. Série Princípios. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004. 88 p.
- MELO NETO, J. C. Tecendo a manhã. In: **Educação pela Pedra**. 1. ed. relançamento. Rio de Janeiro: Alfaguara Editora, 2008. 296 p.

## **Módulo III** - Descrição e narração

Texto descritivo

Texto narrativo

## **Referências do módulo III**

- CARNEIRO, Agostinho Dias. **Redação em construção**: a escrita do texto. São Paulo: Moderna, 2002. 288 p.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B (org) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.
- SABINO, F. Quadrante 2. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1963. 251 p.
- SIMÕES, J.G. Ensaio sobre a criação no romance. Porto: Editora Educação Nacional, 1944. 95 p

## **Módulo IV** - Dissertação e o parágrafo

Texto dissertativo

Texto argumentativo

Produção de texto

O parágrafo - o tópico frasal

#### **Referências do módulo IV**

CARNEIRO, Agostinho Dias. **Redação em construção**: a escrita do texto. São Paulo: Moderna, 2002. 288 p.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. V. **Linguística Textual**: Introdução. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. v. 1. 140 p.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. Série Princípios. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004. 88 p.

GARCIA, O.M. Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 20. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. 540 p

GARCEZ, L.H.C. **Técnicas de Redação**: o que é preciso saber para bem escrever. 2. ed., 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 150 p.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003. 168 p.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B (org) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166

#### **Gabarito das questões da apostila**

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar um recorte das dificuldades encontradas, por alunos de graduação em geral e, especificamente, alunos de graduação em Enfermagem, na elaboração de seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), salientando-se o redigir do texto escrito, é o objetivo geral desta dissertação.

Dentre as dificuldades encontradas pelos graduandos no que se refere à redação do texto, estão: redação confusa e redundante, erros de ortografia, gramática e linguagem; vocabulário empobrecido; falta clareza na expressão de ideias; quanto à temática: títulos inadequados; e quanto aos objetivos: utilização incorreta do tempo verbal; os resumos também apresentam linguagem inadequada e erros de tradução.

Avaliar a autonomia linguística revelada em textos produzidos por acadêmicos é um dos objetivos específicos. Optou-se mostrar como a construção do conhecimento desses graduandos é feita; a nova compreensão do papel do docente em enfermagem e a possibilidade da articulação da graduação com a pós-graduação.

Construir o saber é algo natural para o aluno em relação à busca do conhecimento. Isso ocorre porque ele reconhece o que está entorno de si e da sua práxis acadêmica e social. É a sua intencionalidade que o orienta a construir a própria bagagem de conhecimento. Sendo assim, é possível trabalhar a reflexão junto aos graduandos de Enfermagem na perspectiva dos valores que se manifestam em seu cotidiano, por meio das expectativas que emergem no processo do conhecimento. Ele toma consciência do valor do conhecimento, das possibilidades que a academia lhe oferece para desenvolver suas futuras aptidões profissionais e a partir da reflexão sobre os valores e significados que irão sustentar suas ações, deve assumir propósitos claros para construir um saber prático e operar esse conhecimento vinculado a um contexto ético, social e político.

O perfil de educador que o enfermeiro precisa desenvolver, a fim de realizar sua ação pedagógica na graduação e que o permita participar ativamente do processo de formação de novos profissionais da Enfermagem de forma lúdica e reflexiva se move pelo amor e está disposto a superar as dificuldades, pois tem em si a clareza de seu compromisso.

É de suma importância a definição do conceito de educação com o qual se deseja trabalhar, entendendo que ele determinará o perfil de educador para a execução da ação pedagógica. O conceito de educação, como sendo um processo de hierarquização de valores, é o que se privilegiará neste estudo, pois nesse conceito de educação, o enfermeiro-educador vê o processo educativo não apenas por meio de uma visão que privilegia a razão, mas que também reconhece a existência de outro elemento capaz também de contribuir para a formação do homem.

Para o presente trabalho, esse significado se refere à autonomia linguística do aluno, ao propiciar-lhe um fazer textual competente, ou seja, o seu TCC. Nem todos os acadêmicos serão pesquisadores profissionais ao concluírem suas graduações, mas serão todos profissionais-pesquisadores, isto é, serão capazes de pesquisar sempre que necessário para renovar a sua profissão.

O enfermeiro/educador ao exercer a capacidade de realizar a pesquisa, entendendo ser esta a natureza de sua própria ação pedagógica, favorecerá para que a prática de Enfermagem possa ser reelaborada, permitindo o desenvolvimento de um pensamento crítico por parte do profissional, alterando todo um paradigma. Vê-se dessa maneira o papel do enfermeiro/educador como um agente de mudança.

Outro aspecto que merece destaque é de se estabelecer pontes necessárias à articulação da graduação com a pós-graduação. Esta iniciativa conta com a presença de acadêmicos de enfermagem, ex-alunos do Curso de Enfermagem, mestrandos e mestres; docentes do UniFOA.



É tarefa nova também para os estudantes reconhecer a importância de um ensino qualificado e renovado pela pesquisa e lutar pela sua instalação e/ou ampliação, cooperando institucionalmente pela diminuição das distâncias entre graduação e pós-graduação. Um estudante de pós-graduação que se envolve nas múltiplas facetas da docência ganha competência didática, amplia a compreensão do universo educacional e passa a valorizar o profissional do ensino nos sistemas de ensino.

A leitura é o primeiro passo na condução da pesquisa científica. Dentro de uma visão mais abrangente, ler significa, fundamentalmente, compreender o que foi lido. Não basta somente decodificar, é preciso que o leitor se contextualize e atribua significado à sua leitura.

A universidade assume posições enquanto instituição de ensino, tanto no que diz respeito a formar leitores críticos, como em influenciar na transformação social por intermédio dos alunos-sujeitos-leitores. Nesse contexto, a leitura configura-se como fundamental para a formação de indivíduos com uma visão de mundo mais abrangente e satisfatória. A prática da leitura é fundamental para a construção da autonomia linguística.

Oferecer instrumento para a produção textual embasado nos modos de organização discursiva é outro objetivo específico desta dissertação. Procurou-se o diálogo existente entre as teorias de Mikhail Bakhtin, Lev Vygotsky e Patrick Charaudeau, teóricos desta dissertação de mestrado, para que no embate dialógico um novo texto seja tecido. Um diálogo como busca de sentido e como ato de compreensão. É, sobretudo, pela centralidade da linguagem em seus sistemas teóricos que esses autores mais se aproximam: veem a linguagem não apenas em seu aspecto comunicativo, mas como organizadora do pensamento e planejadora da ação.

Produzir um texto, produto construído pelo aluno - revelador de suas palavras e de sua visão de mundo - pode significar a capacidade de transformar a realidade. Todo ato de linguagem carrega em si uma intencionalidade, está inserido em determinada situação e é portador de um propósito de mundo.

O texto científico como o discurso do saber compreende dois discursos produzidos em momentos diferenciados: o discurso da descoberta que é narrativo produzido solitariamente pelo cientista na busca da resolução de um enigma, a fim de tomar posse do saber; e o discurso da manifestação que é social, produzido para tornar conhecida à comunidade científica, a descoberta realizada pelo cientista, transmitindo, assim, o saber adquirido. O gênero do discurso situa-se na instância de criação e acabamento do texto: organiza os enunciados e promove seu acabamento

Essa noção de texto considerado como discurso prevê, portanto, que ele é o resultado de uma operação estratégica de comunicação, produzida por um enunciador e decodificada como por um leitor. Ler torna-se, desse modo, um trabalho de desvendamento ou interpretação de operações linguístico-discursivas estrategicamente utilizadas na estruturação textual.

Há necessidade não só de que o aluno chegue ao sentido de discurso, extrapole as palavras do texto, lance mão do mundo social coletivo, mas, sobretudo, a de que seja um sujeito individual diante de suas ações interativas. O português instrumental é a ferramenta usada para fazer essa passagem da língua ao discurso, ou seja, do mundo significado ao mundo interpretado.

Preparar o graduando de Enfermagem para a proficiência textual é o terceiro objetivo desta dissertação. Parte-se da experiência docente em Língua Portuguesa, por meio do projeto do Grupo de Estudos de Sistematização da Prática de Enfermagem (GESPEnf) do UniFOA, no qual se atua há alguns anos, justamente ministrando aulas de Português Instrumental voltado para a textualidade e os modos de organização discursiva.

Competência discursiva é a capacidade que um usuário de uma língua tem de interagir com outro usuário, a partir da apropriação dos gêneros textuais para a consequente produção de textos empíricos que circulam nas diversas esferas sociais.

Instrumentalizar um usuário de Língua Portuguesa é criar condições para que ele possa desenvolver sua competência discursiva, por meio do conhecimento dos gêneros textuais, para que ele seja capaz de transitar nas instituições da sociedade em que vive em condição de dialogar com seus interlocutores..

A proposta do produto desta dissertação de uma Apostila de Português Instrumental - Modos de Organização Discursiva -, cujo conteúdo pode ser transformado em um minicurso, está inserida na possibilidade de se instrumentalizar tanto docentes quanto discentes com a capacitação de competências discursivas como qualidades essenciais a esses produtores de texto, dando-lhes maior independência e proficiência textual.

Esta dissertação teve como abordagem metodológica a Revisão Integrativa, onde formulou-se a seguinte questão problema: Se é verdade que estudantes de nível universitário têm autonomia textual para produzir TCCs de qualidade, o que revela essa competência; se não o for, o que denuncia suas dificuldades?

A dificuldade de muitos graduandos em ingressar no discurso acadêmico, isto é, em produzir textos que possam ser reconhecidos como gêneros do meio, dentre eles o artigo de pesquisa, denota que, embora já façam parte de um programa de graduação há algum tempo, mostram pouca ou nenhuma familiaridade com a capacidade de utilização eficiente dos gêneros do discurso científico. Se a comunicação se realiza por intermédio dos textos, deve-se possibilitar aos estudantes a oportunidade de produzir e compreender textos de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa.

O encontro com o papel em branco ou a tela em branco na era digital, de um modo geral, é um momento de desafio que, para a maioria das pessoas, principalmente para os iniciantes, pode constituir tensão, angústia e imobilidade. As consequências, muitas vezes, são, quando não ocorre o descumprimento do prazo, o texto ser de baixa qualidade e o sentimento ser de frustração.

Dentre os principais problemas, no que se refere à redação do texto, se encontram: redação confusa e redundante erros de ortografia, gramática e

linguagem; vocabulário empobrecido; falta clareza na expressão de ideias; temática: títulos inadequados; objetivos: utilização incorreta do tempo verbal; resumos: apresentando linguagem inadequada e erros de tradução.

Muitos alunos têm clareza para expressar suas ideias, mas grande desorganização mental para colocá-las sob a forma de texto, principalmente quando se trata de um texto acadêmico. Há uma lacuna no que diz respeito ao próprio processo do escrever, da produção do texto em si.

Dentro desse quadro que permite focalizar a problemática da produção de sentido, pode-se situar e definir o texto como uma forma de comunicação interativa que se subordina a certas condições particulares da situação, a saber: a identidade dos participantes (quem?), a finalidade do ato (o quê? e para quê?), a cumplicidade e o reconhecimento dos papéis recíprocos do Eu e do Tu (como? e por quem? ). Dessa forma, a identidade dos participantes, a intenção comunicativa e os papéis sociais influem também na significação resultante de um texto como um todo.

É necessária uma adequação da formalização do texto com uma determinada intenção, abrangendo três níveis: um saber-fazer em torno de composição de textos (um sistema de coesão e de coerência interna e externa); um saber-fazer em termos de construção gramatical (construções ativas e passivas, e uso de conectores e demais categorias gramaticais); um saber-fazer relativo ao uso adequado dos vocábulos (adequação ao léxico). Toda competência é o resultado de uma sábia mescla do saber-fazer prático com o conhecimento de uma área. A formação competente do aluno se dá nesses três níveis.

Por meio dos gêneros discursivos, ou das formas de interação em torno e a partir deles, alunos universitários – sujeitos letrados - têm maiores chances de revelar e construir, de maneira crítica, sua condição letrada. O processo de ensino-aprendizagem de gêneros abre espaço, para além da compreensão e produção de gêneros de diferentes esferas sociais, a histórias e trajetórias de letramento de alunos em formação no domínio acadêmico.

A um sentido da Língua corresponde um sentido de Discurso, e é somente por meio do desvendamento das estratégias utilizadas em determinadas situações que se pode chegar ao significado contextualizado, ou aos efeitos de sentido.

Procurou-se levar em consideração não somente as operações fundamentais que transformam a Língua em Discurso e que constituem a base para o processo de compreensão de textos em geral – mas também as estratégias que permitem reconstruir os sentidos subentendidos ou implícitos, de textos argumentativos/dissertativos.

Atende-se aos alunos recém-chegados à universidade, mas não se quer apenas resolver problemas de ordem da expressão linguística. Nem tampouco se quer moldar os alunos com o escrever universitariamente apenas. Naturalmente, considera-se importante a apropriação por parte do aluno dos gêneros textuais que circulam na academia, mas busca-se ir além disso, por meio de uma proposta que vise a trabalhar com uma pluralidade genérica, objetivando, no final, ao desenvolvimento de sua competência discursiva para que, com isso, possa integrar-se a outras instituições sociais, interagindo sócio-discursivamente com outros interlocutores que não apenas os do ambiente universitário.

## **6. CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO**

Acredita-se que este estudo traga contribuição para a construção do conhecimento em enfermagem, com destaque para o fortalecimento da capacitação em elaboração de textos linguisticamente consistentes, de forma teórico metodológica, por meio da proficiência no discurso acadêmico científico. Nesta dissertação privilegiou-se o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como texto científico a ser abordado.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M.C.P. **Estudo do saber de enfermagem e sua dimensão prática**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, 1984.

ALVES, R. O preparo do educador. In: BRANDÃO C. R. **Educador: vida e morte**. São Paulo: Graal; 1982.p. 1-9.

AMARAL, E. T. **O professor de ensino médio e o seu olhar sobre a leitura e a escrita sobre a sua disciplina**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, UNIMEP- Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, Editora UNIMEP, 2010. 130 p.

ANDRADE, M. M; MEDEIROS, J.B. **Comunicação em língua portuguesa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 412 p.

ANGELIM, RC; SILVA, EV. Variação, gênero textual e ensino. In: PAULIUKONIS, MAL. (Org.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.p.161-172.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 181 p.

ARAÚJO, R. J. F.; ARAÚJO, E. C. G.; LUCENA, I. T. O processo de semiotização no atelier de leitura e produção textual. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas/PROLICEN/UFPA-PRG Programa de Licenciaturas da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal da Paraíba. XI ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. **Anais**- 2009. p. 1-7.

ARAÚJO, C. M.; BEZERRA, B. G. Letramentos Acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de letras. UPE Recife: **Revista Diálogos**, n. 9, maio/junho, 2013 p. 1-33.

ARCOVERDE, R. D. L. A escrita numa perspectiva enunciativo-discursiva. In: **Os surdos em contexto digital: o encontro com a palavra escrita em Língua Portuguesa**. Tese de Doutorado. LAEL/PUC-SP, 2004. p. 54-75.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_ . **Estética da criação verbal**. Bezerra. P.(Trad.). 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 414 p.

\_\_\_\_\_. **The Dialogic Imagination**. Four Essays by M. M. Bakhtin edited by Michael Holquist, translated by Caryl Emerson and Michael Holquist. University of Texas Press: Austin and London, 1981.32 p.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 5. ed. 2010. 595 p.

BAKHTIN, M. M. Para uma filosofia do ato: válido e inserido no contexto. In: BRAIT, B. **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009. 17-46 p.

\_\_\_\_\_ **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002. 439 p.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N.. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 193 p.

BALDO, A. Gêneros discursivos ou tipologias textuais? **Revista Virtual de Estudos da Linguagem.** v. 2, n. 2, março de 2004. p. 1-16. In: [www.revel.inf.br/.../revel\\_2\\_generos\\_discursivos\\_ou\\_tipologias\\_textuais](http://www.revel.inf.br/.../revel_2_generos_discursivos_ou_tipologias_textuais) Acesso em 22 out. 2015.

BALTAR, M. A competência discursiva e gêneros textuais: uma proposta pedagógica para a IPI. Campinas: **Revista Trabalhos em Linguística.** v.45, n. 2, jul./dez. 2006. p.175-186.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia, e enunciação. In: BARROS, D.L.P.; FIORIN, J. L. (Orgs). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade.** São Paulo: Editora da USP, 2003.p.1-10.

BATISTA N. A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Revista Trabalho, Educação e Saúde,** Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, 2005.

BENEFIELD, L. E. Implementing evidence-based practice in home care. **Home Healthcare Nurse,** Baltimore, v. 21, n. 12, 2003.p. 804-811.

BERBEL, N.A.N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Semana Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n.1. 2011.

BEYEA SC, NICOLL LH. Writing an integrative review. Denver, CO (US): **AORN Journal** -Association of periOperatives Registered Nurses, v.67, n.4, 2000.

B, B. G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. Florianópolis: **Fórum Linguístico,** v. 9, n. 4, out/dez, 2012. p. 247-258.

BORGES, F. G. B. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. Belo Horizonte: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** v. 12, n. 1, 2012. p. 119-140.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. Belo Horizonte: **Revista Gestão e Sociedade,** v. 5, n. 11, 2011.

BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave.** Beth Brait (Org). São Paulo: Contexto, 2005. 223 p.



\_\_\_\_\_. **Bakhtin dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, (SP): Editora da Unicamp, 2009.

BRAIT, B.; MELO R. Enunciado/enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.

BREVIDELLI, M.M. TCC - **Trabalhos de conclusão de curso**: guia prático para docentes e alunos da área de saúde. / Maria Meimei Brevidei; Sonia Cristina Masson Sertório. ; - 4ª ed. ver. atual. e ampl. - São Paulo: Iátria, 2010.

BROOME, M. E. Integrative literature reviews for the development of concepts. In: RODGERS, B. L.; CASTRO, A. A. **Revisão sistemática e meta-análise**. 2006. Disponível em: <[www.metodologia.org/meta1.PDF](http://www.metodologia.org/meta1.PDF)>. Acesso em 10 de setembro de 2015.

CAIXEIRO, S. M. O; DARGAM, B; THOMPSON, G. N. Importância para os profissionais de enfermagem nas salas de pré-parto. Comunicação escrita. Rio de Janeiro: **Revista de Enfermagem da UEUJ** -, v. 16, n. 2, abr/jun, 2008.p. 218-223

CALDAS, L. K. Trabalhando tipos/gêneros textuais em sala de aula: uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética. São José do Rio Preto: Biblioteca da IBILCE/UNESP –Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. 2006.p.1-10.

CAMACHO A. C. L. F.; ESPÍRITO SANTO, F.H. Refletindo sobre o cuidar e o ensinar na enfermagem. USP. Ribeirão Preto: **Revista Latino Americana de enfermagem**,- v.9, n.1, jan. 2001. p. 13-17.

CAMURÇA, T. A. Dificuldades de Leitura na Formação Superior uma questão de exclusão. Anais eletrônicos. Alagoas:**Revista ACB**: Florianópolis: 2011. p.1-11. Disponível em: <<http://febab.org.br/congressos/index.php/cbbd/xxiv/paper/view/471/659>>. Acesso em: 29 jul 2015.

CANTALICE, L.M. Ensino de estratégias de leitura. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** ABRAPEE -. USF - Universidade São Francisco Campinas, SP v. 8, n. 1, 2004. p.105-106.

CANTALICE, L. M.; OLIVEIRA,K. L.Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. Uberlândia: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) v. 13, n. 2, jul/dez, 2009, p. 227-234.

CARAVANTES, G. R. **Leitura dinâmica e aprendizagem**. 2.ed. Porto Alegre: AGE, Assessoria Gráfica e Editorial 2006.

CARBONI, R. M. ;NOGUEIRA, V. O. Facilidades e dificuldades na elaboração de trabalhos de conclusão de curso. UNINOVE. São Paulo: **ConScientiae Saúde**, v. 3,2004, p. 65-72.

CARDOSO, R. D. Leitura e escrita na graduação – o texto científico. Apucarana: **FAP Ciência - Revista Científica da Faculdade de Apucarana**, 2008, p. 1-9.

CARNEIRO, A. D. **Redação em construção**: a escrita do texto. São Paulo: Moderna, 2002. 288 p.

CARVALHO, L. S. *et al.* A Leitura na sociedade do conhecimento. **Revista ACB**: Florianópolis, v. 11, n. 1, jan./jul, 2006. p.19-27.

CARVALHO, V. **Para uma epistemologia da Enfermagem**: tópicos de crítica e contribuição. Rio de Janeiro: UFRJ/EEAN, 2013.

CARVALHO, V.; CASTRO, I. B. Das pontes necessárias à articulação da graduação com a pós-graduação da Escola de Enfermagem Anna Nery – uma crítica da situação vigente, conjunturas e posições. In: Sobre enfermagem: ensino e perfil profissional. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília. v. 38 n.1. 1985.

CARVALHO, A. G.; NASCIMENTO, E. P. O gênero acadêmico projeto de pesquisa sob o olhar bakhtiniano. João Pessoa: **Revista Língua, Linguística e Literatura**, 2012. p. 1-9.

CASTELLO-PEREIRA, L. T. **Leitura de Estudo**: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler. Campinas: Editora Alínea, 2003. 208 p.

CAVALCANTE FILHO, U.; TORGA, V. L. M. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). In: I CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 2014, Vitória. **Anais** p.1-4. Disponível em: <[www.periodicos.ufes.br/conel/article/download/2014/1526](http://www.periodicos.ufes.br/conel/article/download/2014/1526)> Acesso em: 30 out. 2015.

CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: . PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino ; GAVAZZI, Sigrid. (Org). **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2005.p. 11-29.

\_\_\_\_\_. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. In: **Revista latinoamericana de estudios del discurso – ALED**. Venezuela: Editorial Latina, v. 1, n. 1, 2001.

\_\_\_\_\_. Les conditions de compréhension du sens de discours. In: **Anais do I Encontro franco-brasileiro de Análise do Discurso**. Rio de Janeiro: CIAD / UFRJ, 1995.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. Dicionário de Análise do discurso. Tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2008. 560 p.

COLLET N.; SCHNEIDER J. F.; CORREA A. K. A pesquisa em enfermagem: avanços e desafios. USP. Ribeirão Preto **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.53, n.1, jan./mar, 2000. p.75-80.

COOPER Harris M. **Integrative research: a guide for literature reviews**. 2ª ed. London: SAGE Publication; 1989.

COUTO, A.; MARQUES, I. R. Percepções dos estudantes de enfermagem sobre o desenvolvimento do TCC. Universidade de Santo Amaro. Santo Amaro: **Revista de Enfermagem UNISA**, v. 11, n. 1, 2010. p.19-23.

CROSSETTI, M. G. O. **Revisão integrativa de pesquisa na enfermagem: o rigor científico que lhe é exigido**. [editorial]. Porto Alegre: Revista Gaúcha de Enfermagem, 2012.

CURY, C. R. J. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, Especial - out. 2004. p. 777-793.

DEMO, P. **Conhecer e Aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artmed; 2000.

\_\_\_\_\_. **Desafios modernos da educação**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes; 1998.

\_\_\_\_\_. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes; 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação e conhecimento**. Petrópolis: Vozes; 2001.

DI LASCIO, C.M.D.S.O papel social do enfermeiro: realidade e perspectivas de mudança. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Enfermagem**. ABEn. Porto Alegre, 1982.

DORNE, V. D. De sinal a signo: a “palavra” (discurso) em Bakhtin. **Editora da UEM**, Universidade Estadual de Maringá - PR. IV ETPC - Encontro de Produção Científica e Tecnológica - 20 a 23 de outubro de 2009. p 1-11.

DORNELLES, M. B. O Desafio de comunicar o que se quer falar. Porto Alegre: **Prática Educativa** - textos, artigos e reflexões. UFRGS - 2005. p.1-6.

DORSA, A. C. A produção do gênero textual científico e seus desdobramentos intertextuais. Livro de Minicursos e Oficinas, **Cadernos do CNLF** - UERJ Rio de Janeiro, v. 16, n 3, 2012. p.19-27.

DORSA, A. C.; CASTILHO, M. A. O texto acadêmico e suas convergências e o papel do professor na sua prática docente. I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Anais do SIELP**, Uberlândia: 2011.p. 19-27.

DRUCKER, P.F. O melhor de Peter Drucker: o homem. In: BREVIDELLI, M.M.; SERTÓRIS, S.C.N. TCC- **Trabalho de conclusão de curso: guia prático para docentes e alunos da área da saúde**. Rosa, M.L.L.(trad). 4ª ed. ver. atual. e ampl. - São Paulo: Iátria, 2010. p. 105-125.

DUMONT, L. M. M. Leitura, via de acesso ao conhecimento: algumas reflexões. In: SANTOS, J. P. (Org.). **A Leitura como prática pedagógica na formação do profissional da informação**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional; Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação; Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, 2007.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. 23ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. 122 p.

ELIAS N. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar; 1993. 279 p

ESCUDEIRO, C. L.; SILVA, I. C. M. Adoçando o fel do pesquisar: a doce descoberta das representações sociais. Rio de Janeiro, RJ: **Revista da Escola de Enfermagem Anna Nery/UFRJ**, 1997.

FARIA, J. I. L.; CASAGRANDE L. D. R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. USP - Ribeirão Preto, v. 12, n. 5, 2004.

FAURE, E. **Aprender a ser**. CAVACO, M.H.; LOMBA, N.P. (trad) São Paulo: UNESCO/Difusão, 1972.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. V. **Linguística Textual: Introdução**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 120 p.

FERNANDES, M. P.; FREITAS, G. F. A construção do conhecimento do graduando de enfermagem: uma abordagem ético-social. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.60, n.16, 2007.

FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. Tubarão: **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, , set./dez. 2006.p. 413-446.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. Série Princípios. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004. 88 p.

FISCHER, Adriana. O gênero resumo no curso de Letras: eventos de letramento em discussão. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., Tubarão. **Anais**: Tubarão, UNISUL, 15 a 18 de agosto de 2007. Disponível em: <[linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/.../index1.ht](http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/.../index1.ht)> Acesso em: 24 out 2105.

\_\_\_\_\_. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. Maringá: **Revista Acta Scientiarum. Language and Culture**.v.30, n.2, jul./dez. 2008, p 177-187.

\_\_\_\_\_. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e acadêmica. Maringá: **Acta Scientiarum: Language and culture**..v.32, n.2, 2010.p. 215-224.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 49 p.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B.(Org). **Dialogismo e construção de sentido**: 100 anos de Bakhtin. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp. 2005.p. 295-314.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação um intertexto**. São Paulo, SP: Ática, 1994.

FREITAS, S. M. B. *et. al.* Dificuldades vivenciadas na construção do TCC: percepção de estudantes egressos de um curso de graduação em enfermagem. UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte **Comunicação** 17º SENPE - Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem. Hotel Praia Mar -Natal ,3 a 5 de junho de 2013.

FURLANETTO, P. F. Escrever Bem: o caminho do sucesso. Curitiba: Janela Econômica, ano 9, n 1, jan. 2014. p 1-5.

GALVÃO, C. M.; SAWADA, N. O.; TREVIZAN, M. A. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. Ribeirão Preto, SP: **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 12, n. 3, p. 2004.

GANONG, L. H. Integrative reviews of nursing research. Hoboken, NJ (US): **Research in Nursing & Health**, v. 10, n. 1, 1987.p.1-11.

GARCEZ, L. H. C. **Técnicas de Redação**: o que é preciso saber para bem escrever. 2.ed. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 150 p.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas – FGV, 2001. 540 p.

GENTILLI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencantos**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.p 135-165.

\_\_\_\_\_. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

GIACCHERO, K. G.; MIASSO, A. I. A produção científica na graduação em enfermagem (1997 a 2004): análise crítica. FEN-UFG Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 08, n. 03;2006.p. 431 - 440. Disponível em:<[http://www.fen.ufg.br/revista/revista8\\_3/v8n3a14.htm](http://www.fen.ufg.br/revista/revista8_3/v8n3a14.htm) > Acesso em: 18 jul. 2015.

GIJSEN, L. I. P. S.; KAISER, D. E. **Enfermagem e educação em saúde em escolas no Brasil: revisão integrativa da literatura**. Revista Ciência, Cuidado e Saúde da UEM - Universidade Estadual de Maringá: Ciência, Cuidado e Saúde, 2013.

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, UNICAMP, Campinas: v. 17, n. 2 maio/ago. 2006. Disponível em: <[http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/50\\_dossie\\_goes\\_mcr\\_etal.pdf](http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/50_dossie_goes_mcr_etal.pdf)> Acesso em: 26 jul. 2015.

GOMES, M. L.M. Da materialidade do texto à constituição do leitor. A prática interacionista da leitura como ponto de partida para a instigação sócio-cognitiva (IFF) CEFET Instituto Federal Fluminense. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense Campos Dos Goytacazes: **Revista Vértices**. ano 5. n. 3 , 2003. p.81-88

GRILLO, S. V. C. ; VELOSO, S. R. A. Diálogos entre Maingueneau e o círculo de Bakhtin. São Paulo: **Revista Filologia e Linguística portuguesa**, n. 9. 2008. p.229-251.

GUIMARÃES, G. L. O perfil do enfermeiro-educador para o ensino de graduação **Revista de Enfermagem da Escola Anna Nery**. Rio de Janeiro: v. 9, n. 2, 2005.p. 255-260.

GUIMARÃES, S.E.R. **Avaliação do estilo motivacional do professor**: adaptação e validação de um instrumento. Tese (doutorado em educação) Programa de pós-graduação em educação, Universidade Estadual de Campinas UNICAMP - Campinas, 2003. 188 p.

HEIDEMANN, M.; HANSEL, C. G.; MOTTA, L. R. M. Bacharelado em enfermagem e o desafio do trabalho de conclusão de curso: uma perspectiva em Gramsci. **Comunicação**. 17º SENPE - Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem - Hotel Praia Mar -Natal 3 a 5 de junho de 2013. p. 12419-1242.

HEYDEN, M.S.T.; RESCK, Z.M.R.; GRADIM, C.V.C. A pesquisa na graduação em enfermagem: requisito para conclusão do curso. Brasília: **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 56 n. 4, jul/ago, 2003. p 409-411.

ISAIA S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**. UFSM - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria:, v. 29, n. 2, 2004.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. COELHO, E. P. (Org.) – Fundação Joaquim Nabuco, Recife, PB: Editora Massangana, 2010.

JOUVE, Vincent. **A Leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

KRAMER, S. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo, SP: Ática, 1993.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003. 168 p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 7ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2007.

LIMA, M. C. A. **Textualidade e ensino: os aspectos lógico-semântico-cognitivos da linguagem e o desempenho discursivo escolar.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

LIMA, F. F. P. A. Respostas discursivas: um olhar sobre a construção da identidade do aluno de letras. Inhumas: **REVELLI Revista de Educação, Linguagem e Literatura.** v. 1, n. 1, março, 2009. p. 110-121.

LOPES, I. L. Estratégia de busca na recuperação da informação: revisão da literatura. **Revista Ciência da Informação,** Brasília, v. 31, n. 2, p. 60-71, 2002.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B (org) **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005. p.151-166.

MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da análise do discurso.** Tradução de Márcio Venício, Barbosa, Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: UFMG, 2006. 154 p.

MATUI, J. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino.** São Paulo: Moderna, 1995.

MAISSIAT, G. S.; CARRENO, I. Enfermeiros docentes do ensino técnico em enfermagem: uma revisão integrativa. Lajeado, RS: **Revista Destaques Acadêmicos,** ano 2, n. 3, 2010.

MARZIALE, M. H. P.; MENDES, I. A. C. Perfil da produção de uma publicação científica: Revista Latino-Americana de Enfermagem. . Brasília:**Revista Brasileira de Enfermagem,** v. 55, n. 1, fev. 2002. p. 31-35,

MARCUSCHI L. .A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão.** 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2008. 296 p.

MELO NETO, J. C. Tecendo a manhã. In: **Educação pela Pedra.** 1. ed. relançamento. Rio de Janeiro: Alfabeta Editora, 2008. 296 p.

MENDES K.D.S.; SILVEIRA R.C.C.P.; GALVÃO C.M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto e Contexto Enfermagem,** Florianópolis, v. 17, n. 4, 2008.p.758-64.

MOITA LOPES, L. P. Padrões interacionais em sala de aula de Língua Materna: conflitos culturais ou resistência. In: COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. **Cenas de sala de aula.** Campinas: Mercado das Letras. 2001.p.161-179.

MORIN E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** 6ª ed. São Paulo: Cortez; 2002.



MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola, 2010. 168 p.

MOTTA-ROTH, D.; RABUSKE, G. H. Projeto de pesquisa. In: **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 51-63.

NASCIMENTO, P. R. Contribuições de Bakhtin para a leitura literária: instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista. **Anais do SILEL**. Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, v. 2, n. 2. Uberlândia: 2011. p. 1-15.

NEVES, M. O. Leitura e escrita na academia – reflexos de uma realidade a ser discutida. Uberlândia: **Anais do SIELP**. v. 2, n. 1, 2012. p. 1- 15.

NEVES, R. A.; DAMIANIM, F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. Pelotas: **UNIrevista** - v. 1, n. 2; abr. 2006. p. 1-10.

NUNES, F. D. D. *et al.* Da loucura a ciência: oficinas de oralidade e comunicação estratégica . Santa Maria, RGS: **Revista de Enfermagem da UFSM – REUFSM**, 2012.

OJEDA, B. S.; *et al.* Saberes e verdades acerca da enfermagem: discursos de alunos ingressantes. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 6, n. 1, 2008.

OLIVEIRA, A. F. M. de. **O aspecto social em Bakhtin e Vygotsky**. Web-Revista Sociodialeto. U E M S / C a m p o G r a n d e, v. 2, n. 1, jul. 2012. Disponível em: <<http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/12/12092012083234.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2015.

OLIVEIRA, E. F. Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. UJF - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: **Veredas Revista de estudos linguísticos**, 2009. p. 1- 10. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/1113.pdf>>. Acesso em 19 jul. 2015.

OLIVEIRA, L. N. Leitura e produção de textos na graduação: um espaço inter e transdisciplinar. Anais do 16º COLE – Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: UNICAMP p. 1-102007. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais16/index.htm>> Acesso em: 3 out. 2015

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo, SP: Scipione, 2006.

OLIVEIRA, P. B. L.; GUARIENTE, M. H. D. O significado da atividade investigativa na graduação em enfermagem. XIX Encontro Anual de Iniciação Científica EAIC - **Anais do XIX EAIC** – 28 a 30 de outubro de 2010, Guarapuava, 2010. p. 31-35.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.



OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. **Revista Psicologia Reflexão e Crítica**, UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul v. 18, n 1, 2005.

\_\_\_\_\_. Estudo de Intervenção para a Compreensão em Leitura na Universidade. UFPR - **Revista Interação em Psicologia**, v. 12, n. 2. , 2008. p. 169-177. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/viewFile/9575/10246>>.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001. 218 p.

PALMEIRA, I. P.; RODRIGUES, M. B. Enfermagem e Investigação científica: uma questão de habilidades. In: FEITOSA, E. S. TEIXEIRA, E.; SACRAMENTO, M.T.P. (Orgs) (Org) **Docência e pesquisa**: princípios para a qualidade de educação em enfermagem. Belém: EDUEPA, 2008.

PASKULIN, L. M. G. O saber e o fazer como processo educativo para a enfermeira. In: MEYER, D. E; WALDOW, V. R.; LOPES, M. J. M; **Marcas da diversidade**: saberes e fazeres de enfermagem contemporânea. Porto Alegre (RS): ARTMED; 1998.

PAULIUKONIS, M. A. L. Ensino do léxico: seleção e adequação ao contexto. In: \_\_\_\_\_. (org) **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 103-128.

\_\_\_\_\_. O texto como objeto de estudo das aulas de português. In: Sílvia R. Vieira e Sílvia F. Brandão. (Org.). **Morfossintaxe e ensino de português**: reflexões e propostas. 1. ed. Rio de Janeiro:UFRJ, v. 1, 2004. p. 255-272.

\_\_\_\_\_. Processos dediscursivização: dalíngua ao discursocaracterizaçõesgenéricas e específicasdo texto argumentativo.Juiz de Fora:**Veredas**, Revista De Estudos Lingüísticos,v. 4, n. 2, 2009. p. 89-96.

PONTES, C. A. A.; MENEZES FILHO, A.; COSTA,A. M. O processo criativo e a tessitura de projetos acadêmicos de pesquisa. São Paulo: **Revista Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, da UNESP Universidade Estadual Paulista, v.9, n.17, mar/ago,2005,p.439-50.

PAULO, D. F. L; SILVA, A. K. A. **Do ler ao fazer**: práticas de leitura dos discentes do Curso de graduação de Biblioteconomia/UFPB. *Biblionline*, João Pessoa, v. 3, n. 1, 2007. p. 1-20.

PEREIRA, C. C. *et al*. Gêneros textuais e modos de organização do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. (Org). **Estratégias de leitura**: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PEREIRA, L. R N. A Mediação da leitura no ambiente escolar. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) **Revista ACBSC**. Santa Catarina: 2009.41 p.

PEREIRA, M. P. T.Apontamentos à tessitura de artigos científicos Universidade Federal do Amapá. AP. **Revista Letras Escreve** : 2013 p. 1-6.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre (RS): Artes Médicas Sul; 2000.

PIMENTA S. G.; ANASTASIOU L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, E. A. N. **A importância do hábito da leitura na universidade**. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.17, n.2, jul, 2012.

PLATÃO, F; FIORIN, J. L. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2010.

POLIT, D. F; BECK, C. T. Using research in evidence-based nursing practice. In: POLIT, D. F.; BECK, C T. (Ed.). **Essentials of nursing research**. Methods, appraisal and utilization. 6<sup>th</sup>ed, Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2006.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**. São Paulo, SP: Contexto, 2008.  
RAMIRES, V. Gêneros Textuais e relações de poder na comunidade acadêmica. Juiz de Fora: **Revista Veredas**, 2009.p. 66-79.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 20<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. Tubarão: **Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, n. 2, jan./jun. 2004.p. 415-440.

RODRIGUES, M. T. P.; SOBRINHO, J. A. C. M. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 59, n. 3, 2006.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. São Paulo: **Revista Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, 2007.

SABINO, F. Quadrante 2. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1963. 251 p.

SADOYAMA, A. S. P. Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa. São Luís de Montes Belos: **Ícone Revista Eletrônica de Letras**. UEG Universidade Estadual de Goiás, 2009, p.12-16.

SANTOS, J. N. T. A Leitura como instrumento de responsabilidade social: projeto energia da leitura na ELETRONORTE. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Santa Catarina: **Revista ACBSC**, 2008. 55 p.

SANTOS, S. J. B. A importância da leitura no ensino superior. **Anais do 16º COLE** – Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: UNICAMP, 2007. p. 77-83.

SANTOS, T. C. F.; GOMES, M. L. B. Nexos entre pós-graduação e pesquisa em Enfermagem no Brasil. Brasília: **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 60, n.16, jan/fev, 2007, p. 92-5.

SAUPE, R; WENDHAUSEN, A. L. P.; MACHADO, H. B. Modelo para a implantação ou revitalização de Trabalhos de conclusão de curso. USP, Ribeirão Preto: **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.12, n.1, jan/fev; 2004.p.109-14.

SEIMA, M. D. *et al.* **Produção científica da enfermagem e a utilização da teoria de Madeleine Leininger**: revisão integrativa 1985 - 2011 Escola Anna Nery Revista de Enfermagem, 2011.

SILVA, I. C. M.; GAMA, M. C. F. A. Enfermagem e elaboração de trabalho de conclusão de curso: um esboço. UniFOA - Centro Universitário de Volta Redonda. Volta Redonda: **REVISTA PRÁXIS**, ano V, Especial ago 2013.p. 162-165.

SILVA, V. *et. al*, Análise dos trabalhos de conclusão de curso da graduação em enfermagem da UNIMONTES. Goiânia: **Revista. Eletrônica de Enfermagem**, v. 11, n. 1; 2009.p. 133-43. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br/revista/v11/n1/v11n1a17.htm>> Acesso em 23 jan.2015.

SIMÕES, J.G. Ensaio sobre a criação no romance. Porto: Editora Educação Nacional, 1944. 95 p.

SINDER, M. O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 69, Campinas, SP: 1999.

SIQUEIRA, M.; ZIMMER, M. C. Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. **Revista de letras**, Universidade Federal do Ceará v. 1/2, n. 28, jan/dez. 2006.p.33-38. .

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71; Campinas, SP: 2000.

SCHAURICH. D.; CROSSETTI M.G.O.; PADOIN, S. M. M. Filosofia Buberiana e a produção da pós-graduação *stricto sensu* brasileira: revisão integrativa. Brasília: **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 64, n. 6, nov/dez; 2011, p. 1132-40

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23 dez; Campinas, SP: 2002. p.143-160.

SOARES, R. M.A construção do sentido nas produções textuais dos alunos **Linguagem em (Re)vista** (UNIPLI) Centro Universitário Plínio Leite - Niterói, ano 1, n. 1, jul./dez. 2004. p. 7-20

SOUBHIA, Z; GARANHANI, M. L.; DESSUNTI, E. M. O significado de aprender a pesquisar durante a graduação. Brasília, **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 60, n. 2, 2007, p.178-83.

SOUZA, S. J. **Infância e Linguagem** - Bakhtin, Vygotsky, Benjamin. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. São Paulo, SP: **Revista Einstein** do Instituto Israelita de Ensino e Pesquisa Albert Einstein, 2010.

STELLA, P. R.. Palavra. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.p.177-190.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. Construção identitária profissional no Ensino Superior: prática diarista e formação do professor. Universidade Estadual de Campinas. **Tese de Doutorado**. Inédita. 2006. 216 p.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. *et. al.*A metacognição e a metafetividade na formação do professor. UNICAMP 2006 p. 1116- 1131. Disponível em: <<http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/?p=883>>. Acesso em: 23 out 2015.

STELLA, P. R.. Palavra. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

TEIXEIRA, Elizabeth, *et al.* **O ensino de graduação em enfermagem no Brasil**: o ontem, o hoje e o amanhã. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

TEZZA, C. **A vida polifônica de Mikhail Bakhtin**. Resenha do livro de Katerina Clark e Michael Holquist. São Paulo, SP: Perspectiva, 2004.

TERZI, S. B. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados**. Campinas - UNICAMP: 2006. p. 1-10 Disponível em: <<http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaeterzi.pdf>.> Acesso em: 24 jul. 2015.

THOFEHRN, M. B.; LEOPARDI, M. T. Construtivismo Sócio-Histórico de Vygostky e a Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.59, n.5, 2006.

VAL, M. G. C. **Redação e textualidade**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VIAN JR, O. Gêneros discursivos e conhecimento sobre gêneros no planejamento de um curso de português instrumental para ciências contábeis. Tubarão: **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, set./dez. 2006.

VIEGAS, I. S. R. Conteúdos de interpretar a leitura como passaporte para a interação com o mundo. (UFF) Niterói: **Revista SOLETRAS**, ano XI, n. 22, jul./dez, 2011. p 112-124.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_ **Pensamento e Linguagem**. 3.ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005. 194 p.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. 6. ed. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008. 161 p.

WITTGENSTEIN. L. **Investigações filosóficas**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 350 p.