

COGNIÇÃO & USO E AQUISIÇÃO & PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2022

COGNIÇÃO & USO E AQUISIÇÃO & PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo



Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia



Cognição & uso e aquisição & processamento da linguagem

Diagramação: Daphynny Pamplona
Correção: Bruno Oliveira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C676 Cognição & uso e aquisição & processamento da linguagem
/ Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos.
- Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0048-6

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.486222303>

1. Linguagem. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa
de (Organizador). II. Título.

CDD 418.007

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Em **COGNIÇÃO & USO E AQUISIÇÃO & PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM**, coletânea de quatro capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, congregamos discussões e temáticas que circundam a grande área de Letras, Linguística e Artes e dos diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do saber.





Temos, no presente volume, reflexões que explicitam essas interações. Nelas estão debates que projetos integradores, metodologias ativas, dificuldade de aprendizagem, dislexia, gestores surdos e linguagem infantil.

Assim sendo, convidamos todos os leitores para exercitar diálogos com os estudos aqui contemplados.

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
ELABORAÇÃO DE PROJETOS INTEGRADORES: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS Ana Lúcia Magalhães Benedita Hirene de França Heringer  https://doi.org/10.22533/at.ed.4862223031	
CAPÍTULO 2	17
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM OU DISLEXIA: POSSIBILIDADES DE INTERVEN- ÇÃO Mirella Vasconcelos de Oliveira Arruda Isabelle Cerqueira Sousa  https://doi.org/10.22533/at.ed.4862223032	
CAPÍTULO 3	29
POLÍTICAS E PRÁTICAS LINGÜÍSTICAS NO CAMPO EDUCACIONAL: DESAFIOS DOS GESTORES SURDOS Rodrigo Rosso Marques  https://doi.org/10.22533/at.ed.4862223033	
CAPÍTULO 4	42
INSTRUMENTOS DE RASTREIO DE RISCO DA LINGUAGEM INFANTIL EM PRÉ- ESCOLARES EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS Aliaska P. Aguiar Graça Simões de Carvalho Simone Aparecida Lopes Herrera  https://doi.org/10.22533/at.ed.4862223034	
SOBRE O ORGANIZADOR	55
ÍNDICE REMISSIVO	56

CAPÍTULO 1

ELABORAÇÃO DE PROJETOS INTEGRADORES: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Data de aceite: 01/02/2022

Ana Lúcia Magalhães

PUC-SP e Fatec Cruzeiro

<http://lattes.cnpq.br/9989758214077677>

Benedita Hirene de França Heringer

Fatec Cruzeiro

<http://lattes.cnpq.br/9241020231628376>

RESUMO: No século XXI, o mercado tem exigido novo perfil de profissionais, dinâmico e dotado de visão macro para tomada de decisões estratégicas. A formação acadêmica precisa estar alinhada a essa nova demanda. Tal atenção se materializa por meio de novas abordagens pedagógicas e metodologias aplicadas. Houve resultados significativos a partir das experiências de professores que, em Cursos Tecnológicos, aplicam metodologias ativas (Mazur, 2016), forma de ensinar em que o aluno passa a ser protagonista de seu aprendizado com base na linguagem, entendida por Charaudeau (2008) como complexo fenômeno de comunicação, atividade desenvolvida em cada indivíduo que resulta de componentes linguísticos e situacionais. O estudante se torna ativo na absorção do conhecimento e constrói, nesse processo, seu *ethos* (Aristóteles, 2005; Perelman, 1999). Este trabalho mostra a experiência com ensino da linguagem a partir de Projetos Integradores (PIs), que se iniciam no segundo período do curso superior e finalizam no sexto. Para o estudo, optou-se pela metodologia do

estudo de caso de Yin (2015) aplicada a 60 PIs baseados em situações reais, desenvolvidos por grupos, segundo fases determinadas, com ênfase em discussões e escrita. A produção dos textos definitivos costuma mostrar alunos mais competentes e prontos para o mercado. O PI trabalha com todas as disciplinas de todos os períodos, além de apresentar foco na linguagem. Trabalhos anteriores em que não foram utilizadas as Metodologias Ativas apresentaram resultados nitidamente inferiores, notadamente em aquisição de competências de linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Integrador; Competências; Metodologias Ativas

ABSTRACT: Within the 21st century, the work market demands professionals bearing an updated profile, dynamic and with broad vision, capable of taking strategic decisions. Academic education must cope with such challenge, The necessary response is materialized through new pedagogical approaches and applied methodologies. There have been significant results from the experiences of teachers who, in Technological Courses, apply active learning (Mazur, 2016), a way of teaching with the student as the protagonist of his own language-based learning, understood by Charaudeau (2008) as complex phenomenon of communication as well as an activity developed in each individual that results from linguistic and situational components. The student becomes active in the absorption of knowledge and constructs, in this process, his *ethos* (Aristotle, 2005; Perelman, 1999). This article shows the experience with language teaching along the development of Integrative

Projects (IPs) that take place between the second and sixth semester of a Technical College program. For the study, the Yin case study methodology (1984) was applied to 60 IPs based on real situations, developed by groups following designed steps, with emphasis on discussions and writing. The production of definitive texts usually shows students more competent and ready for the market. IPs in principle practice disciplines of all semesters, always with focus on language. Projects developed by students prior to the adoption of Active Learning strategies had less satisfactory results, notably in the enhancement of language competencies.

KEYWORDS: Integrative Project, Competencies, Active Learning

1 | INTRODUÇÃO

O ensino da Linguagem em Cursos Tecnológicos tem se mostrado importante, principalmente considerando que os alunos são formados para o mercado de trabalho e enxergam como relevante apenas o conteúdo técnico, sem se preocupar, na grande maioria dos casos, com a efetividade da transmissão desse conteúdo, ou seja, o perfil típico é o de um aluno focado em conteúdo.

Em pesquisas junto a líderes (engenheiros, gerentes, diretores), a grande queixa não tem sido o domínio da técnica em formados em geral, mas a deficiência de comunicação e certa incapacidade em defender um ponto de vista. A partir de tais observações, o presente capítulo pretende mostrar de que maneira a linguagem pode ser trabalhada a partir de narrativas associadas ao desenvolvimento de conteúdo, principalmente no âmbito da elaboração de projetos integradores. O desenvolvimento de projetos faz parte do ensino por Metodologias Ativas, conforme Mazur (2016) e outros.

A metodologia utilizada na elaboração do artigo foi o estudo de caso, de acordo com Yin (2015), que define a elaboração de questões de pesquisa, proposições, dados, unidade de análise e ligação dos dados com as proposições. Para o artigo, estudou-se em profundidade um Projeto Integrador (PI) e as conclusões foram reforçadas pela experiência com outros 59 PIs. O trabalho envolveu cerca de 200 alunos e três professores durante doze semestres.

A análise ocorreu em turmas do Curso Superior de Gestão de Eventos, cuja especificidade é desenvolver competências gestoras para condução de eventos de diversas áreas de interesse (sociais, acadêmicos, corporativos, esportivos, religiosos, gastronômicos, entre outros) e portes (pequeno, médio e grande), além de preparar o estudante para o empreendedorismo: abertura e gestão de empresa própria.

As Metodologias Ativas, particularmente o Project Based Learning se revelaram adequadas, tanto em manter o interesse dos alunos, quanto em desenvolver competências de linguagem e para o resultado final. O desenvolvimento se dá em cinco fases: primeira, iniciada no segundo período, parte da determinação do tema e elaboração do Termo de Abertura do Projeto desenvolvimento do seu Plano Base que compõe o planejamento detalhado a partir de uma produção textual; na segunda fase (3º período), o projeto-piloto

é colocado em prática: eventuais falhas são analisadas e corrigidas. No quarto período, o projeto é complementado e novas decisões tomadas. No quinto, há apresentação do trabalho quase completo e, no sexto, a versão final é colocada em prática, com Termo de Encerramento.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica contempla dois aspectos do esforço didático: o ensino de Linguagem e o aprendizado por Metodologias Ativas.

2.1 Linguagem

A linguagem é entendida por Charaudeau (2008) como complexo fenômeno de comunicação, atividade desenvolvida em cada indivíduo que resulta de componentes linguísticos e situacionais.

No século XX, as teorias do discurso apresentam um quadro bastante diversificado e rico, resultante de seu aprofundamento e da contribuição de pesquisas realizadas em várias áreas do conhecimento. Assim, van Dijk declara que na atualidade “é difícil estabelecer distinções disciplinares precisas no campo do estudo do discurso, que parece cada vez mais se caracterizar como um campo interdisciplinar independente [...]” (VAN DIJK, 1992: p. 11).

Na segunda metade do século XX, quando os estudiosos se debruçaram sobre as formalizações da linguagem, particularizaram-se as noções sobre o texto e o discurso, assim como as teorias que os explicitam. A diferença entre as duas noções, contudo, não surgiu, a princípio, facilmente delimitada, portanto, pede, por essa razão, algumas considerações.

O homem para se tornar agente do processo de comunicação produz textos por meio do processo da escolha e da combinação dos elementos que lhe são oferecidos pelo sistema da língua. É no processo complexo único de textualização, intertextualização, coesão e coerência argumentativas que o locutor imprime seu discurso e se motiva a atuar ou intervir no grupo social.

Discurso, mais comumente relacionado à linguagem verbal, tem seu sentido ampliado quando remetido a processos de produção e interpretação e enfatiza a interação entre falante e receptor, escritor e leitor e leva em conta também o contexto situacional de uso. Nesse aspecto, texto é uma dimensão do discurso, a sua materialidade.

A distinção entre um e outro não está expressa nessa materialidade, mas no olhar que o focaliza. Assim, o estudioso, ao examinar as particularidades linguísticas do texto, ao compreender o significado de suas estruturas sintático-semânticas, ao se motivar a desvendar seus sentidos e intenções particulares, não se confronta mais com um texto, mas com o discurso. Se no exame do texto destaca-se o sistema da língua, no exame do

discurso emerge o processo da enunciação.

A ideia de discurso como processo é confirmada por Maingueneau (1995: p. 21) quando diz que *o discurso é concebido como uma associação de um texto com o seu contexto*. Isso se esclarece ao considerarmos que os locutores são entidades situadas em um tempo histórico e em um espaço sociocultural definidos, que condicionam seu comportamento linguístico. Em outras palavras, o locutor ocupa um dado “lugar” numa certa conjuntura, e esse “lugar” implica a necessidade de um conjunto de filtros que definem sua atividade discursiva, mediatemente regida por parâmetros de ordem ideológica e sociocultural. Assim,

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição não existe „em si mesmo” (isto é, na sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas postas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões e proposições são produzidas (quer dizer, reproduzidas) (REIS e LOPES, , 1994, p. 22).

O *discurso*, portanto, identifica-se com o conceito de processo, ou seja, o conjunto das práticas discursivas: linguísticas (comportamentos verbais) e não linguísticas (comportamentos somáticos significantes, manifestados por meio das ordens sensoriais). Está situado na instância da *enunciação*, que, em uma perspectiva da Análise do Discurso, foi tratada por Benveniste (1976), com a teoria da subjetividade; por Bakhtin (1979), com a teoria da enunciação; por Ducrot (1987), que retoma as noções bakhtinianas de polifonia e do *Ethos*; por Authier-Revuz (1998), com as novas propostas para as não-coincidências do dizer; por Maingueneau (2001), que aborda as teorias anteriores de forma didática, entre outros.

A maneira pela qual os textos se organizam, por sua vez, depende da prática social dos grupos em que são gerados e de seus objetivos discursivos. Podem se formalizar em textos científicos, acadêmicos, publicitários, jornalísticos, literários, empresariais, ou seja, domínios discursivos, conforme Bakhtin. Esse autor denomina gêneros do discurso os campos de utilização da língua elaborados a partir de “tipos relativamente estáveis” de enunciados.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2006: p. 262).

Bakhtin estendeu a prática social ao conceito de discurso e o considerou território privilegiado de uma interação que antecede mesmo a participação coletiva. Dessa forma, o discurso está ligado às condições sociais e não individuais da comunicação e as ideias sobrevivem, não a partir da consciência isolada de um homem, mas do dialogismo entre outras ideias.

Maingueneau concorda com a existência do aspecto social do discurso e o entende

como contexto, ou seja, ambiente em que os textos são gerados:

O discurso, sendo prática social, é uma convenção; o texto, a forma que o atualiza, que o torna material. o contexto discursivo é, em princípio, o “*campo onde se posiciona o discurso*”, ou seu “*veículo*”. (MAINGUENEAU, 1995: 106).

Bakhtin denomina como domínios discursivos: literário, publicitário, político, religioso (BAKHTIN, 2006: p. 261 a 306). Assim, é possível identificar a existência de um domínio discursivo empresarial ou organizacional, constituído pelos gêneros que veiculam as atividades das organizações ou empresas. Marcuschi, a partir de Bakhtin, entende domínio discursivo como: [...] uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos (MARCUSCHI, 2002: p. 23).

Em síntese, o termo discurso deixou de significar apenas peça de oratória proferida solenemente e adquiriu uma dimensão bem mais ampla. Conforme Halliday, discurso passou a

[...] designar também o conjunto de significados características de um comunicador, seja ele individual ou institucional. Tem sido aplicado a variegadas construções simbólicas de realidade esse presta a liberdades semânticas, como na expressão „discurso não-verbal”. Tornou-se corriqueiro referir-se ao discurso de arquitetura, música, gastronomia, terrorismo, futebol, medicina e, naturalmente, das organizações. Assim, o conjunto das práticas linguísticas, semânticas e retóricas das pessoas jurídicas recebe o nome de discurso organizacional (HALLIDAY, 2009: p. 32).

Discurso é, assim, um processo complexo situado na instância da enunciação, pressupõe uma relação enunciativa eu-tu, depende das práticas sociais, pode se formalizar em diferentes domínios discursivos que, por sua vez, pressupõem incontáveis gêneros.

Assim, entende-se que o Projeto Integrador, foco de estudo deste artigo pode ser compreendido como um gênero discursivo e, dessa forma, sirva como material de estudo e veículo para ensino da linguagem.

Uma vez estabelecido o que se entende por discurso no âmbito deste trabalho, faz-se necessário um aprofundamento nas questões retóricas e argumentativas

2.2 Argumentação

A retórica tem sido definida como a arte de bem falar, ou seja, a arte de utilizar todos os recursos da linguagem com o objetivo de provocar determinado efeito nos ouvintes: “A retórica é a arte de falar do que levanta problemas nos assuntos civis, de forma a persuadir” (Quintiliano, 2012). Para Platão (2018), essa doutrina é uma técnica que poderia convencer os próprios deuses. É a utilização dos recursos discursivos para obter a *adesão dos espíritos*, expressão que ainda hoje é lembrada e exprime muito bem o objetivo do discurso a públicos determinados.

Para os sofistas (pensadores pragmáticos e utilitaristas), a retórica ensinada na

Grécia Antiga era a arte de argumentar, no sentido de debater contra ou a favor de qualquer opinião, desde que vantajosa. Essa postura foi discutida por Sócrates, que lhe emprestava valor à medida que participasse da essência da Filosofia. Aristóteles sistematizou a retórica. Para este filósofo, retórica é

a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão. [...] parece ser capaz de, por assim dizer, no concernente a uma dada questão, descobrir o que é próprio para persuadir. Por isso dizemos que ela não aplica suas regras a um gênero próprio e determinado. (ARISTÓTELES, 2003, p. 33).

Entre os conceitos explicados pelo filósofo, destacam-se as três provas retórico-discursivas: *ethos*, *pathos* e *logos*. Em linhas gerais, *ethos* refere-se ao caráter, à imagem que o orador (eu) transmite por meio do seu discurso; *pathos* está ligado ao componente emocional que o discurso desperta no auditório (tu) e *logos* liga-se também ao orador e à sua capacidade de convencimento, ao seu conhecimento de mundo.

A Nova Retórica, no seu sentido amplo, resguarda muitos conceitos da velha retórica, considerados absolutamente válidos. Moderniza-se, no entanto, a partir de sua aproximação com várias disciplinas específicas da comunicação, que a suportam ou que são por ela suportadas, em definitiva interdisciplinaridade: linguística, semiologia, semiótica, teoria da informação, pragmática.

Existiu, durante algum tempo, uma visão distorcida da retórica, quando se aceitavam raciocínios de todo tipo e chegou a adquirir um sentido pejorativo, em contrapartida à concepção aristotélica. Leve-se em conta ainda que cada época interpreta os fatos conforme seu próprio pensamento. A modernidade da retórica de Aristóteles está em considerar os conhecimentos prováveis e não as certezas e evidências.

Segundo Reoul (2005), a retórica é amoral e, nesse sentido, não precisa estar vinculada à noção de verdade. Reside no campo do verossímil, do provável, do possível. Como conteúdo e forma são inseparáveis e, hoje, a nova retórica trabalha no sentido de resgatá-los, não é difícil entender que o interlocutor pode ser visto como juiz.

O que se observa de novo na neoretórica é a integração que pretende eliminar a diferença entre ciências humanas, ciências dos discursos e das matemáticas. Para isso, as teorias da argumentação desenvolvem-se nos postulados democráticos e se embasam nos valores, preferências e decisões, aceitando limitações e imperfeições, trabalhando-a no provável. Há que se considerar hoje a universalidade a que indivíduo está sujeito, bem como a diversidade de argumentação nela embutida. Pensar em relações intersubjetivas no discurso compara-se a apreender enunciativamente o mundo.

Levando-se em conta que a argumentatividade está presente em todo discurso, argumentar significa considerar o outro como capaz de reagir e interagir diante das propostas e teses que lhe são apresentadas, o que é feito por meio do diálogo, do debate. O discurso enunciado pretende mover o pensamento do outro, colocar o interlocutor em

condições de exercer-se para separar o essencial do acessório, de julgar um conjunto de proposições sem prejuízo dos matizes utilizados no percurso discursivo.

O envolvimento entre as partes não é unilateral: trata-se muito mais de uma negociação em que prevalece o anseio de influência e de poder, em que uma parte quer convencer a outra, persuadi-la de que seu ponto de vista é o correto, seja por meio da lógica (*logos*), seja pela emoção (*pathos*), seja pelo caráter do orador (*ethos*). Os comunicados das organizações, embora busquem objetividade, possuem uma carga de subjetividade com objetivo de construir e manter seu *ethos* que não deve ser desprezada, pois é nos implícitos muitas vezes que estão as informações.

Perelman, assim como Aristóteles, define a retórica como técnica da persuasão: “O objeto desta teoria é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses apresentadas ao seu assentimento.” (PERELMAN, 1998: p. 5).

A retórica é, então, a arte de comunicar com múltiplos sentidos: persuadir e convencer, agradar, seduzir ou manipular ideias com a finalidade de aceitação, fazer passar o verossímil, a opinião e o provável com boas razões e argumentos, sugerir inferências, sugerir o implícito pelo explícito, instituir um sentido figurado a inferir do literal, utilizar linguagem figurada, descobrir as intenções de quem fala ou escreve, atribuir razões ao seu dizer.

O caráter prático da retórica impõe-se no Direito, Ética, Política e Psicanálise e possibilita confronto e intercâmbio com a Pragmática, Linguística, Semiótica Discursiva, Teoria do Texto e Discurso e Análise Conversacional. Contribui com os estudos da Linguagem referentes à conscientização do discurso. Conjuga as capacidades intelectivas, sensoriais e afetivas, utilizando argumentação e persuasão, conciliando conhecimento, afetividade, sedução e prazer.

Em sentido amplo, é uma visão que implica na tomada de posição, ação no mundo, ao mesmo tempo em que se faz necessária uma competência específica por parte dos indivíduos. Dessa forma, aplica-se muito bem ao propósito deste trabalho, considerando que a intenção é conduzir os alunos ao desenvolvimento de uma capacidade argumentativa, além da expansão de sua competência comunicativa.

A compreensão das três provas auxilia na argumentação, competência exigida não apenas pelos gestores, mas necessária na tomada de decisões de empreendedores, uma vez que 1) o *logos* se mostra por meio do conhecimento e das habilidades demonstrados no discurso, na tomada de posição; 2) o *pathos* se evidencia na capacidade de o gestor despertar desejo em seu interlocutor – aqui entendido de forma abrangente, porém mais especificada na seção três deste trabalho; e o *ethos* se traduz no caráter e em uma imagem transmitida por meio da postura, da fala, de uma cenografia (Maingueneau, 2015).

Embora não seja intenção aprofundarmos na teoria argumentativa, acreditamos ser

necessária esse conhecimento, pois os alunos, a partir desse conhecimento, demonstram melhor competência no mercado.

2.3 Metodologias ativas

Um provérbio asiático citado por Elson (2010) diz: “Ouço e esqueço; vejo e lembro, faço e entendo”. O formato tradicional de aula da maioria dos cursos traz muitos desafios a estudantes e professores. Ainda que uma aula que consiste em uma conferência do professor possa ser efetiva para disseminar conhecimento, essas ofertas em uma direção só muito frequentemente promovem uma aprendizagem passiva e superficial (Bransford, 2000) e não proporcionam, na maioria dos casos, estímulo, motivação e autoconfiança dos estudantes (Weimer, 2002). Como consequência, o modelo tradicional de aulas pode levar os estudantes a chegar ao mercado de trabalho desprovidos de competências necessárias ao exercício de suas funções (Brzovic, 2006).

Durante as últimas duas décadas, publicações de autores como Mazur e Crouch (2001) tem chamado a atenção para a necessidade de novas maneiras de ensinar alunos de graduação usando ferramentas que promovam aprendizado significativo, capacidade de resolução de problemas e pensamento crítico para estudantes de vários perfis.

Embora muitas soluções tenham sido propostas, um tema recorrente em todas é a necessidade de promover estratégias didáticas centradas no estudante, caso da aprendizagem por projetos, aprendizagem por problemas e aprendizado em equipe. Allen e Tanner (2005) definiram o aprendizado como “busca de informações, organização delas de maneira consistente e preparo para explicar as conclusões”.

As metodologias ativas, detalhadas adiante, enfatizam interações entre estudantes, entre estudantes e instrutores e envolve um ciclo de atividades, com feedback constante, em que os alunos têm ampla oportunidade de aplicar seus conhecimentos e explicar seus raciocínios e conclusões. Conforme Armbruster (2009), o foco da aula passa, do ensino para o aprendizado e promove um ambiente mais propício ao desenvolvimento metacognitivo, para que os alunos adquiram um pensamento independente e crítico.

A implementação das metodologias ativas requer uma formatação da classe e das atividades com as seguintes características:

- Divisão da classe em grupos de cinco ou seis estudantes cada.
- Proposição pelo instrutor do problema (ou projeto) e definição de um produto (por exemplo, relatório, exposição da resolução do problema, planejamento de um evento).
- Discussão entre os alunos, com liderança escolhida pelo grupo e divisão de tarefas pelo grupo.
- Apresentação da primeira versão do trabalho produzido.

- Feedback pelo professor.
- Nova discussão e produção do trabalho melhorado.

2.3.1 *Ensino por Projetos – PrBL*

A Aprendizagem Baseada em Projeto (*Project Based Learning*) é uma atividade individual ou em grupo que ocorre durante um período de tempo, resultando em um produto, apresentação ou desempenho. Normalmente tem uma linha do tempo e marcos e outros aspectos da avaliação formativa à medida que o projeto avança

2.3.2 *Ensino por Problemas – PBL*

Aprendizagem baseada em problemas (*Problem Based Learning*) é um método e um processo. O método consiste em selecionar e roteirizar cuidadosamente problemas que exigem do aluno aquisição de conhecimento crítico, proficiência na resolução de problemas, estratégias de aprendizagem autodirigidas e habilidades de participação em equipe. O processo replica a abordagem sistêmica comumente usada para resolver problemas ou enfrentar desafios que são encontrados na vida e na carreira.

2.3.3 *Ensino por equipes – TBL*

A Aprendizagem Baseada em equipes (*Team Based Learning*) é uma estratégia de ensino de aprendizagem colaborativa baseada em evidências projetada em torno de unidades de instrução, conhecidas como módulos, que são ensinadas em um ciclo de três etapas: preparação, teste de garantia de conhecimento e exercícios focados na aplicação. Uma aula geralmente inclui um módulo.

Os alunos devem concluir um estudo preparatório antes de uma aula ou o início do módulo. Os materiais podem ser texto, visual ou outros, e definidos em um nível adequado aos alunos e ao curso.

Para a orientação e elaboração de Projetos Integradores são utilizadas as três formas de metodologias ativas: o PBL, pois se trata do desenvolvimento de um projeto real desde sua concepção até a colocação em prática, além de uma avaliação; o PrBL, uma vez que, inicialmente, é colocado um problema que precisa ser solucionado ao longo de cinco semestres e o TBL, ou seja, o trabalho é sempre desenvolvido por uma equipe, cujos membros exercem também o papel de instrutores, em diversas instâncias.

3 | METODOLOGIA DESTE ARTIGO

Para análise do uso de metodologias ativas no desenvolvimento de Projetos Integradores, optou-se por:

- Estudar um dos projetos segundo o método de Yin (questões de pesquisa,

proposição de pesquisa, unidade de análise, dados e ligação dos dados à proposição) e

– Efetuar a generalização possível para outros 59 PIs desenvolvidos ao longo de seis semestres, dos quais 20 não seguiram todas as fases e 39 utilizaram conjuntamente as metodologias TBL, PBL e PrBL.

Tomou-se o Projeto Integrador como gênero discursivo conforme conceituado por Bakhtin e buscou-se aplicar a retórica aristotélica e perelmaniana no desenvolvimento da capacidade argumentativa ao longo dos semestres.

O PI estudado com profundidade foi desenvolvido por cinco alunos durante cinco semestres sob a orientação de um professor.

As questões de pesquisa foram: 1) como aplicar as metodologias ativas em um projeto de concepção e desenvolvimento de um evento e 2) se as metodologias ativas seriam capazes de produzir resultados tangíveis no caso estudado e nos demais.

A proposição de pesquisa foi “determinar a adequação das metodologias ativas a concepção e desenvolvimento de eventos” e a unidade de análise, o projeto “Cruzeiro nas Linhas do Tempo”, elaborado durante cinco semestres por um grupo de cinco alunos do curso de Gestão de Eventos na Faculdade de Tecnologia (FATEC) de Cruzeiro, desenvolvido nos anos entre 2016 e 2018. O projeto progrediu a ponto de as versões finais apresentarem acréscimos positivos não previstos inicialmente.

Os dados qualitativos correspondem à receptividade e ao impacto do evento, e houve dois tipos de dados quantitativos importantes, a nota conferida pela banca e as respostas à pesquisa de satisfação. A ligação dos dados à proposição é a análise do papel das metodologias ativas no desenvolvimento do projeto em exame.

A generalização possível é o exame, para o conjunto de projetos, dos resultados e do uso das metodologias ativas. O trabalho levou em conta, portanto, os resultados de estudo aprofundado de um Projeto Integrador, desenvolvido por cinco alunos durante cinco semestres sob a orientação de um professor. Os resultados foram comparados ao de outros 59 PIs, dos quais 20 não seguiram todas as fases e 39 utilizaram conjuntamente as metodologias TBL, PBL e PrBL.

4 | APLICAÇÃO E RESULTADOS

Conforme explicado na introdução deste capítulo, o Projeto Integrador (PI) é o desenvolvimento de um trabalho com aplicação das Metodologias Ativas que, para este caso, privilegia as três formas descritas. O objetivo do PI é integrar, na medida do possível, todas as disciplinas da grade curricular do Curso Superior de Eventos, com finalidade, não apenas de evidenciar a importância de cada uma delas para a vida profissional, mas de, ao uni-las em um trabalho conjunto, desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe, gerenciar projetos, empreender e, permeando essas aptidões, permitir que os estudantes

exercitem a linguagem em todos os níveis, desde o desenvolvimento das competências básicas (elaboração de textos simples) até as mais avançadas, que inclui tratamento retórico e argumentativo. Como resultado, os alunos constroem um *ethos* mais apropriado ao de um profissional de Gestor de Eventos. O Curso Superior de Eventos ocorre durante seis semestres e possui uma carga horária de 2.400 horas, das quais, 320 são dedicadas ao PI.

4.1 Projeto Integrador

As aulas de PI têm início no primeiro semestre do Curso de Eventos, com o ensino teórico sobre projetos e, mais especificamente, projeto integrador. Os alunos, após compreenderem os conceitos, devem, em grupos, elaborar um projeto sem aplicação prática, com tema indicados pelo professor e sorteados em sala. Os PIs, nessa fase, devem contemplar todas as partes de um projeto e incorporar todas as disciplinas ministradas no primeiro semestre. Os professores são consultados e especificam o que avaliarão.

Essa fase do PI visa exercitar a capacidade de planejamento e é estruturada sob orientação em várias instâncias. A escrita obedece a normas determinadas pela instituição e segue rigorosamente as determinações do professor-orientador. Após finalizados, são apresentados oralmente ao final do semestre. Alguns grupos se adiantam e espontaneamente apresentam uma parte prática,

No segundo semestre, os alunos, em grupos de, no máximo cinco, definem um tema para desenvolvimento do projeto que os acompanhará durante os cinco semestres seguintes. Faz parte desse momento, estudo e discussão de proposições apropriadas ao curso, com atenção à viabilidade de desenvolvimento nos semestres seguintes. Nessa etapa é gerado o primeiro documento: Termo de Abertura do Projeto (TAP), que contém breve descrição do que se pretende fazer nas três edições. O professor tem a possibilidade de orientar se o que está sendo proposto é viável e se demonstra evolução do projeto.

Logo após a entrega do TAP, dá-se início à construção de novo modelo, o Plano Base, em que será planejada toda a 1ª edição do projeto. Tal estrutura contempla as principais Áreas do Conhecimento, selecionadas dentre as dez que constam do guia para projetos de eventos, tais como: escopo, cronograma, custos, qualidade, recursos e riscos.

A evolução do PI se dá, assim, em três etapas 1) planejamento detalhado por escrito do projeto no segundo semestre (1ª edição) e colocação em prática no terceiro semestre; 2) complementação no quarto semestre, evolução do tema e melhoria do projeto para colocação em prática no quinto semestre (2ª edição) e 3) revisão e colocação em prática da última versão no sexto semestre (3ª edição) com redação da versão final do texto.

Como se percebe, há forte componente de Metodologias Ativas em todas as fases da elaboração do PI, desde o primeiro semestre, ao se formarem os primeiros grupos (TBL) e serem elaborados os primeiros projetos (PBL e PrBL). É colocado um problema (PBL) aos

grupos: os alunos precisam desenvolver um projeto (PrBL) até o final do semestre. A partir do segundo semestre, novo problema (PBL) é colocado: em grupo (TBL), os alunos devem escolher um tema de desenvolver um projeto (PrBL) que evolua até o sexto semestre do curso.

4.2 Estudo de Caso

Para análise, tomou-se neste trabalho um PI com início no segundo semestre de 2016, elaborado por um grupo de cinco alunos. Conforme especificado na seção 3.1, foi proposto um estudo de temas e, após discussão, os alunos, sob orientação do professor, escolheram elaborar o PI sobre uma exposição fotográfica com aspectos históricos de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A exposição teria não apenas as fotos da linha histórica da cidade, mas uma teatralização (intervenção teatral) com esquetes, na abertura e encerramento. O título do projeto foi *Cruzeiro nas Linhas do Tempo*.

Aparentemente simples, o planejamento foi extremamente detalhado, o que permitiu aos estudantes um exercício retórico com muitas horas de prática argumentativa durante as discussões ao longo do semestre. Dessa forma, *ethos*, *pathos* e *logos* se fizeram presentes em diversas instâncias. Além do exercício da argumentação oral, foi necessário que os alunos adequassem o projeto às exigências da escola, por meio da redação de ofícios à instituição e outras entidades. A escrita do corpo do projeto permitiu, já nesse primeiro momento, a prática da linguagem e do discurso conforme entendido pelos autores citados na seção 1 deste trabalho.

A apresentação da primeira fase do PI ocorreu durante um evento científico, no segundo semestre de 2016 e permitiu que os alunos demonstrassem desenvoltura argumentativa, clareza de linguagem e criatividade. O objetivo foi plenamente atendido.

Após apresentação, os alunos fizeram uma avaliação e efetuaram a correção textual, o que permitiu nova intervenção de linguagem e adequação. Foram avaliados pelos professores do semestre, pois integraram no projeto todas as disciplinas ali ministradas.

A segunda fase teve início no semestre seguinte – terceiro do curso, e teve como objetivo a reestruturação do projeto. Nesse momento, o tema evoluiu para a elaboração de uma peça de teatro a partir da história contada por meio das fotos expostas na primeira fase. O grupo, sempre a partir de discussões argumentativas com utilização dos novos conhecimentos (*logos*) adquiridos nas disciplinas e forte componente emocional (*pathos*): mantinham-se empolgados com as novas descobertas e possibilidades, incorporaram as novas disciplinas ao projeto e o aperfeiçoaram.

Escreveram uma peça com base na história de um casal da cidade. Se na primeira fase do PI o foco foi o passado, a história da cidade, apresentado sob a forma de esquetes e uma exposição fotográfica, seguindo o tema – *Cruzeiro nas Linhas do Tempo* – o cerne nesse segundo momento foi o presente: a história do casal até o presente.

O terceiro semestre revelou-se, portanto, momento rico na reelaboração do projeto,

que cresceu com a inclusão das novas disciplinas ministradas nos semestres posteriores, na criação textual e no treino da linguagem.

O desenvolvimento do PI durante o quarto semestre consistiu na colocação em prática da peça e, naturalmente, na utilização de toda a teoria elencada na seção 1: argumentação, linguagem, desenvolvimento de *ethos*, *pathos*, *logos*, muito trabalho em equipe e forte utilização de Metodologias Ativas. Os ensaios da peça, a escolha do local para apresentação, as diversas instâncias de negociação junto às instituições foram ricas em comunicação escrita e oral.

A escola foi envolvida, mas os alunos responsáveis pelo PI estabeleceram contato com a Secretaria da Cultura da cidade, para definição e cessão de local para apresentar a peça, com mídias e ferramentas de comunicação. O uso de ferramentas da comunicação permitiu que exercitassem a comunicação oral em rádio local e a elaboração de textos específicos.

Após a apresentação da peça, assistida no Teatro Municipal da cidade por uma plateia lotada e pela família alvo da história, os alunos responsáveis trabalharam na avaliação do PI e elencaram possíveis melhorias.

Se, na primeira versão, o PI voltou-se ao passado; na segunda, trabalhou sobre um tema presente; na terceira versão, iniciada no quinto semestre, o projeto Cruzeiro nas Linhas do Tempo focou no futuro: os alunos deram início à pesquisa sobre a possibilidade de estudantes de Nível Fundamental de escolas públicas criarem textos que se tornariam peças teatrais sob o tema “Cruzeiro: minha cidade, nosso futuro”.

Os alunos reestruturaram o PI, que incluiu uma pesquisa nas escolas, negociações com a Prefeitura, delegacia, segurança pública, contato com mídias e solicitação de apoio financeiro em diversas empresas.

Das escolas públicas de ensino fundamental consultadas, quatro salas de 5º ano foram escolhidas pela Secretaria da Educação para que seus alunos desenvolvessem textos junto às professoras sobre o futuro da cidade. As professoras e assistentes pedagógicas mostraram-se satisfeitas com a escolha e trabalharam por dois meses, com base na interdisciplinaridade, junto aos alunos de 5º ano, na elaboração de textos com ilustrações dos alunos.

O grupo de PI, sempre orientado pelo professor, redesenhou o projeto nas novas bases, ou seja, reestruturaram-no com inclusão das disciplinas do quinto e sexto semestre. A prática, colocada no sexto semestre, constituiu-se na seleção do melhor texto que foi adaptado por um diretor de teatro, integrante do grupo, para uma peça teatral.

Durante o sexto semestre, os alunos tiveram oportunidade de trabalhar a argumentação e a retórica em níveis avançados, durante as tratativas junto à Prefeitura, Secretaria da Educação, órgãos de imprensa, dez empresas para obtenção de subsídios financeiros e das negociações institucionais com a própria escola.

A apresentação final do PI constou da exibição, em praça pública, da peça teatral

vencedora. Foram convidados e estiveram presentes: professores, pais de alunos, autoridades e diversos alunos da instituição em que são ministrados PIs, além da comunidade local e imprensa.

Após a apresentação do PI, os alunos avaliaram todas as fases, apresentações e textos. Prepararam e distribuíram pesquisas de satisfação, a exemplo das versões anteriores e corrigiram, novamente, o texto do projeto. Em cada uma das três fases, foi efetuado um relatório detalhado de pós-evento, em que, entre outras características, mostrou as lições aprendidas. Ao final de todo o processo, foi lavrado o Termo de Encerramento do Projeto Integrador, assinado por todos os integrantes e professor orientador.

É importante observar que, além da máxima obtida, conferida por uma banca, o resultado da pesquisa de satisfação elaborada pela equipe revelou mais de 90% de respostas “satisfeito” ou “muito satisfeito”, tanto por parte dos alunos, como pelas plateias dos eventos ocorridos nos dois últimos semestres. Houve manifestação positiva das professoras e estudantes das escolas de Nível Fundamental e também das autoridades da prefeitura de Cruzeiro.

4.3 Extensão

Os 39 projetos que cumpriram todas as etapas, conforme mostrado na seção 3.2, tiveram resultados semelhantes, com ênfase na aquisição de competências de linguagem, visíveis pelo progresso demonstrado na qualidade dos textos, tanto dos projetos como em provas de outras disciplinas. Houve também visível melhoria na comunicação oral, demonstrada nas diversas apresentações, nas negociações entre os alunos e a escola e com outras instituições, com conseqüente redução da insegurança no trato pessoal que demonstraram no início do curso.

Projetos anteriores à adoção das Metodologias Ativas – 20 – revelaram, entre outros problemas, estagnação na aquisição de competências linguísticas, além de dificuldade em estabelecer continuidade. Os alunos, sem o direcionamento ensejado pelas Metodologias Ativas, perdiam também o interesse pelo projeto.

5 | CONCLUSÃO

Fica evidente que atuação dessa natureza, desenvolvida a partir de um núcleo inicial, com projeto simplificado que evolui com uso consciente de todas – ou quase todas – as disciplinas e produção de relatórios de pós-evento com lições aprendidas, envolve mais do que a aprendizagem de teorias ou até mesmo que uma prática esporádica.

A elaboração de projetos integradores ao longo dos semestres prepara o aluno para o mercado de forma integral. Ele não apenas aprende a desenvolver um projeto ou um trabalho, mas exercita de maneira completa sua capacidade de linguagem, a argumentação em níveis avançados e se torna protagonista da própria aprendizagem, como preconizam

as Metodologias Ativas.

É de se lembrar da necessidade de professores com competência e dedicação para gerenciar processos dessa natureza. Ele precisa não apenas conhecer profundamente sobre desenvolvimento de projetos, mas ter uma visão macro de todas as disciplinas da grade além de saber lidar com os demais professores.

Após análise, acreditamos ter respondido às questões iniciais, ou seja, a análise do PI mostra como aplicar as Metodologias Ativas em um projeto de concepção e desenvolvimento de um evento e que elas produziram resultados tangíveis no caso estudado e nos 39 demais que seguiram o método.

Uma das consequências naturais do trabalho de fôlego foi o enriquecimento do *ethos* a partir da ampliação do *logos*, com inclusão da imagem de profissional competente e a ampliação da capacidade argumentativa.

Interessante notar que os 20 PIs que não utilizaram as Metodologias Ativas de maneira sistemática apresentaram resultados nitidamente inferiores. Houve também desistência de temas ou mesmo abandono de projeto por alunos que se sentiram incapazes de estabelecer uma linha de trabalho e de visualizar em que aqueles temas poderiam contribuir para seu crescimento.

REFERÊNCIAS

ALLEN D.; TANNER, K. **Infusing active learning into the large-enrollment biology class: seven strategies, from the simple to complex.** Cell Biol. Educ. 4 (4). pp 262–268, 2005.

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética** (Trad. A. P. Carvalho) (14^a ed.). Rio de Janeiro: Ediouro. (Trabalho original publicado em cerca de 320 aC), 2003.

ARMBRUSTER, P.; PATEL, M. **Active Learning and Student-centered Pedagogy Improve Student Attitudes and Performance in Introductory Biology.** CBE Life Sci Educ. 8(3): pp 203–213. 2009.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas. As não-coincidências do dizer.** Trad. Pfeiffer, C. Campinas: Unicamp, 1998,

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** (2006). Trad. Pereira, M. São Paulo: Martins Fontes. Data da publicação original: 1986.

BENDER, W. **Project-Based Learning: Differentiating Instruction for the 21st Century.** Thousand Oaks: Corwin, 2012.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral**, 4^a Edição, vol. I, São Paulo: Martins Pontes. Trad. Novak, M. & Neri, L. Data da publicação original: 1966. 2002.

BRANSFORD J. D.; BROWN A. L.; COCKING R. R. **How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School.** C Washington, DC: National Academies Pres. 2000.

BRZOVIC, K., FRASER, L., LOEWY, D.; VOGT, G. **Core Competencies and Assessment in Business Writing.** University of California, Fullerton. 2006.

ELSON, J. **Using Active Learning Instructional Strategies to Create Excitement and Enhance Learning**. Tampa: USF. 2010.

HALLIDAY, M. **An Introduction to Functional Grammar**. Baltimore: Edward Arnold. 1985

HERRICK, J. **The History and Theory of Rhetoric: An Introduction** (5th ed.). Cambridge: Pearson. 2012.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les Interactions Verbales**. Paris: Armand Colin. 1994.

MAINGUENEAU, D. **O contexto da obra literária**. São Paulo: Martins Fontes. Data da publicação original: 1993.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso** (3ª ed.). Trad. Indurski, F. Campinas: Pontes, 1997.

MARCUSCHI, L. *Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade*: In Dionísio, A.; Machado, A & Bezerra, M. (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002.

PERELMAN, C. E TYTECA, L. O. **TRATADO DA ARGUMENTAÇÃO - UMA NOVA RETÓRICA**. São Paulo: Martins Fontes. (Data da publicação original: 1958), 1999.

PLATÃO. **A República**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Trad. Vallandro, L. (Data da publicação original: ca. 380 aC.), 2018.

REBOUL, O. **Introdução a Retórica** - 2ª ed. (2004). Trad. Benedetti, I. São Paulo: Martins Fontes.

REIS, C.; LOPES, A. **Dicionário de Narratologia**. - 7ª ed. Coimbra: Almedina. 1998.

MAZUR, E.; CROUCH, C. **Peer Instruction: Ten years of experience and results**. Cambridge: American Association of Physics Teachers, 2001.

YIN, R. **Case study research: design and methods**. Thousand Oaks: Sage. (Trabalho original publicado em 1984), 2015.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aquisição 1, 9, 14, 18, 21, 25, 34, 39, 42, 43, 46, 54

C

Competência 7, 8, 15, 50

Contextos educacionais 42, 44, 46, 51

D

Dificuldade de aprendizagem 17, 20, 21, 28

Dislexia 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28

E

Educação 13, 17, 18, 19, 20, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 55

G

Gestores surdos 29, 39

L

Linguagem 1, 2, 3, 5, 7, 11, 12, 13, 14, 18, 20, 21, 34, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55

Linguagem infantil 42, 43, 45, 50, 51

M

Metodologias ativas 1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15

P

Política 7, 35, 38


Práticas linguísticas 5, 29

Pré-escolares 42, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 53, 54


Projetos Integradores 1, 2, 9, 14

COGNIÇÃO & USO E AQUISIÇÃO & PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 




Ano 2022

COGNIÇÃO & USO E AQUISIÇÃO & PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 




Ano 2022