



Recebido em:
11/07/2017
Aprovado em:
11/07/2017
Editor Respo.: Veleida
Anahi
Bernard Charlort
Método de Avaliação:
Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi:

Possibilidades pedagógicas para a articulação entre argumentação e letramento

ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO

EIXO: 15. ESTUDOS DA LINGUAGEM

Resumo: Este artigo discute como as práticas pedagógicas direcionadas ao ensino da argumentação na educação básica podem colaborar com o desenvolvimento do letramento. Por conceber a argumentação como um processo discursivo, complexo e multidimensional, esta pesquisa bibliográfica e documental visa compor um estudo exploratório que permita identificar ações didáticas cujo papel seja o de possibilitar ao estudante lidar com bens culturais e com o uso das convenções de leitura e escrita, em situações de linguagem concretas, para que consiga distinguir novos modos de se constituir como sujeito social e meios para construir posicionamentos políticos dentro e fora da escola.

Palavras-chave: Argumentação escolar; Letramento social; Processo de ensino e aprendizagem.

Abstract: This article discusses how pedagogical practices directed to the teaching of argumentation in basic education can collaborate with the development of literacy. By conceiving argumentation as a discursive, complex and multidimensional process, this bibliographic and documentary research aims to compose an exploratory study that allows to identify didactic actions whose role is to enable the student to deal with cultural goods and with using the conventions of reading and writing, in concrete language situations, so that he can distinguish new ways of becoming a social subject and means to construct political positions in and out of school.

Keywords: School Argumentation; Social Literacy; Teaching and learning process.

Introdução

Sabemos que o termo “letramento”, neologismo que foi criado na década de 1980 nas publicações inglesas e está em circulação no Brasil desde a de 1990, foi cunhado para estabelecer uma distinção entre as práticas de alfabetização – que se orientavam para o desenvolvimento da habilidade de combinar signos linguísticos de uma língua natural para possibilitar a obtenção da destreza de ler e escrever – e as práticas de letramento – tomadas como o exercício efetivo da linguagem, tanto na produção quanto na compreensão de textos orais e escritos, em situações reais de uso da linguagem (em práticas de interação), que visam à democratização das práticas de uso da leitura e escrita.

Ao longo de mais de trinta anos de pesquisas em diferentes partes do mundo, sob diferentes abordagens teóricas (o marxismo, a psicologia trans-cultural, o cognitivismo, a antropologia, entre muitas outras), na área de linguagem, os estudos acerca das possibilidades de desenvolvimento do letramento são marcados pela heterogeneidade e multiplicidade de perspectivas (TFOUNI, 2010).

Em nosso caso, temos interesse, neste trabalho, em pensar como as práticas pedagógicas em torno da argumentação podem promover o letramento de crianças matriculadas nas séries iniciais do ensino fundamental. Com o intuito de iniciar essa discussão, optamos por desenvolver uma pesquisa bibliográfica e documental que nos possibilite dar início a um estudo exploratório em torno dessa questão. Com base nas reflexões de Street (2014 [1995]), assumimos que o ensino da

argumentação na escola pode colaborar para o desenvolvimento de novos letramentos, desde que seja concebido como um processo discursivo, complexo e multidimensional, pois o estudante é inserido em situações de linguagem nas quais sofre o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas que definem os bens culturais; passa a lidar com o uso de convenções de leitura e escrita exigidas no ambiente escolar e em exames de larga escala, como a Prova Brasil e ENEM; tem acesso a novos modos de se constituir como sujeito social, o que possibilita a ele construir posicionamentos políticos dentro e fora da escola.

Assim, neste trabalho, pretendemos, após uma breve retomada do conceito de argumentação (REBOUL, 2004) e de interação argumentativa (GRÁCIO, 2010a), apresentar alguns indícios de como o trabalho sistemático em torno da argumentação pode ser ampliado em sala de aula tendo em vista o desenvolvimento do letramento social (STREET, 2014 [1995]), que visa à mudança social. Com base em um levantamento iniciado em uma escola pública em Aracaju, em comparação com outros estudos, pretendemos identificar práticas escolares que colaboram com esse escopo.

Após a indicação das referências e conceitos que sustentam a concepção de argumentação que utilizamos nesta reflexão, retomamos as ideias de Freire (2016 [1976]) sobre o papel do professor na sociedade e de Street (2014 [1995]) sobre as características do letramento social, para constituirmos as bases que nos permitem analisar as características de duas experiências pedagógicas, uma realizada em aulas de língua portuguesa, em Aracaju, que tem o intuito de ensinar os estudantes a saber argumentar, e outra efetivada em São Paulo na qual a argumentação é meio para que se aprenda conteúdos de ciências.

Possível articulação entre os conceitos de argumentação, interação argumentativa e letramento social

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, documento vigente há quase vinte anos (BRASIL, 1998a, 1998b), corroborado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), é objetivo do ensino fundamental promover o desenvolvimento da capacidade de questionamento da realidade pelo estudante, para que consiga dialogar e negociar pontos de vista e assumir posicionamentos críticos na leitura e na produção de textos (orais e escritos). Para tanto, precisará mobilizar diferentes recursos, como o pensamento lógico, a criatividade, a capacidade de análise crítica, e condições para estabelecer relações interpessoais, que permitem identificar possibilidades diversificadas de ação pela linguagem.

Em busca de alinhamento a essas ideias, com Grácio (2013), entendemos que a argumentação não pode ser reduzida à argumentatividade – que é inerente à linguagem e pode ser compreendida como uma força projetiva identificada no uso da língua, pela articulação de enunciados por meio de operadores argumentativos, o que possibilita observar a orientação enunciativa –, visto que a argumentação sempre ocorre em uma situação comunicativa específica, quando os sujeitos estão em interação, promovida pela oposição entre discursos, pela alternância de turnos e pela interdependência discursiva. Nessas circunstâncias, ocorre a progressão das reflexões em torno de uma questão polêmica, favorecendo a organização de um discurso com base no verossímil, no plausível, no provável, que se distancia da evidência, do cálculo, das provas que não podem ser questionadas (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA (1996 [1958])).

Na interação em torno de um tema controverso, segundo Perelman (1999), existe uma influência recíproca entre os interlocutores de modo que o discurso vai sendo moldado por aqueles que estão envolvidos na troca de ideias, tendo em vista a adesão do outro às posições apresentadas por cada um. Enquanto o diálogo acontece, também ocorre o processo de letramento, uma vez que as convicções de ambos, os valores sociais, os sentidos construídos na/pela linguagem estão sendo questionados. Na escola, quando promovemos situações argumentativas, possibilitamos aos estudantes, na medida que argumentam, ampliar o senso crítico em relação a diferentes aspectos, estabelecer relações com objetos culturais variados, refutar a hegemonia de certos pontos de vista e contestar as relações de poder. Assim, estão participando de práticas letradas, isto é, estão construindo novos conhecimentos que possibilitam a participação em contextos sociais conhecidos e/ou inusitados.

Não se trata, portanto, de uma transmissão de letramento do professor para os estudantes, mas de criar oportunidades para que os estudantes possam lidar com os impactos da cultura em seu modo de pensar e agir. Isso requer do professor a assunção de uma posição que respeite a variedade, ao invés de tentar impor um modelo único e uniforme, suficientemente sensível para considerar os valores das culturas juvenis, por exemplo, e ainda o reconhecimento do processo dinâmico que se estabelece quando ocorre a interação entre culturas e letramentos dominantes e divergentes.

Segundo Reboul (2004, p.105), o professor é um elemento fundamental na capacitação do estudante que está aprendendo

a argumentar, uma vez que poderá prender a atenção de cada um ao ilustrar os conceitos de forma significativa para que possa assimilá-los melhor, ou seja, poderá motivá-lo à construção de conhecimentos, por meio da reflexão pessoal; além de incentivar o discente a comparar as realidades antes de assumir posições sociais. É certo que o ensino frequentemente se organiza a partir de uma relação assimétrica entre os sujeitos presentes na escola, fundada, muitas vezes, no poder docente, porém notamos ser possível encontrar alternativas para haver aprendizagens específicas em um contexto diferenciado e mais democrático com perspectivas variadas.

Assim, ao dirigir-se aos estudantes, o professor precisará analisar as características dos sujeitos com os quais convive e dos grupos que podem ser formados em classe, para que consiga selecionar as práticas pedagógicas que beneficiem o uso da argumentação. Como o professor não deve ocultar sua retórica, pelo contrário, deve ensinar os procedimentos retóricos que conhece e utiliza (REBOUL, 2004), sugere-se que opte por uma linguagem clara e objetiva, que permita o acompanhamento dos raciocínios utilizados. Além disso, cabe a ele selecionar os conteúdos e as estratégias que possam ser compreendidas pelos estudantes, buscando estabelecer aproximações com as situações vividas por eles, para facilitar a compreensão por parte de todos e a progressão das ideias. Por fim, será imprescindível reconhecer que as conclusões são sempre contestáveis, passíveis de reinterpretações e mudanças em função de novas percepções e novos contextos.

Um processo discursivo, complexo e multidimensional como o que se estabelece pela argumentação solicita a aprendizagem por parte de todos de técnicas argumentativas que proporcionem a autonomia intelectual e o diálogo, sobretudo quando se pretende possibilitar a superação das condições opressoras, impostas pelas condições sociais, e a participação em processos de mudança social. Paulo Freire (2016 [1976]) explica que no jogo interativo do atuar-pensar o mundo cabe ao professor assumir um ato comprometido que se configura na capacidade de agir e refletir de maneira solidária, isto é, com vistas à promoção da humanização.

Nesse sentido, no compromisso do profissional da educação encontra-se a exigência de seu constante aperfeiçoamento, da ampliação de seus conhecimentos em torno do homem e da vida, de sua forma de estar sendo no mundo, o que facilita a substituição de uma visão ingênua da realidade, deformada por especialismos estreitos, por uma visão crítica das relações sociais, que não prescinde da ciência nem da tecnologia, com as quais vai se instrumentalizando para melhor lutar pela causa humanização e libertação (cf. FREIRE, 2016 [1976]).

A visão de Freire é corroborada pela posição de Street (2014), que propõe o reconhecimento da importância ideológica e política das práticas letradas locais. Na leitura que fazemos dos trabalhos de Street, para haver desenvolvimento do letramento social, é preciso partir da descrição de cada realidade particular, da identificação do *status* dos textos orais e escritos, produzidos em sociedade, para discutir a posição dos autores e das produções discursivas nas estruturas de poder nas quais estão inseridos, e, ao mesmo tempo, entender os mecanismos presentes no controle político que pode permear a representação do letramento, especialmente quando as práticas de linguagem são concebidas no sentido dos “letrados” (superiores) para “não letrados” (inferiores).

No ensino da argumentação, então, quando um assunto é posto em questão, os estudantes são colocados em um contexto no qual podemos distinguir pelo menos duas formas de pensar, colocadas em interação, para tematizar, a partir de posições polarizadas, construídas no/pelo discurso, aspectos que estão em desacordo. Isso pode ser percebido, por exemplo, quando o estudante tem a oportunidade de construir compreensões que são mobilizadas e articuladas na defesa de um ponto de vista, pois estará fazendo uso de conhecimentos decorrentes de suas vivências pessoais e acadêmicas para construir sentidos. Nessa atividade, o estudante evidencia não apenas que sabe ler, mas que, além de decodificar um texto, é capaz de relacionar o que leu às ideias em construção pela linguagem, ou seja, a uma realidade discursiva que passa a existir pela interação do sujeito com objetos simbólicos diversificados.

Segundo Grácio (2010a), ao participar de uma situação argumentativa e formular argumentos (produtos) que são postos diante do outro, para que sejam acolhidos ou confrontados (processo), os estudantes podem aprender estratégias (procedimentos) que ampliam a capacidade de análise e de avaliação da produção discursiva (processamento). Tais características, para nós, reforçam a convicção de que o trabalho com a argumentação é simultaneamente um modo de desenvolver o letramento.

Discussão em torno de duas alternativas para o ensino de argumentação na perspectiva do letramento

Concordamos com Angenot (2008 apud Grácio, 2010b, p. 379) quando afirma “que os homens discutem para se persuadir reciprocamente e para se esclarecer sobre o que é preciso pensar pela confrontação de raciocínios [...]” e que as ideias,

quando colocadas em confronto, são testadas, decantadas, desafiadas em várias perspectivas. Diante da multiplicidade de situações de uso da argumentação, seria muito difícil localizar um caminho único para seu ensino, assim, o que pretendemos fazer neste momento é reunir algumas orientações que nos parecem promissoras para a sistematização do ensino da argumentação atrelado ao desenvolvimento do letramento na educação básica.

Em pesquisa em uma escola municipal, localizada no bairro Olaria, na zona norte de Aracaju, que atende a mil e quinhentos estudantes de diferentes partes da cidade, com base em uma experiência pedagógica realizada no 5º ano do ensino fundamental, o ensino da argumentação nas aulas de língua portuguesa está circunscrito às estratégias de leitura que promovem a troca de ideias entre os estudantes. Esse tipo de trabalho tem a vantagem de incentivar a leitura argumentativa, que incentiva a construção de contradiscursos porque: 1. as questões decorrentes dos textos selecionados para os estudantes são delimitadas em função de um certo enquadramento (definidos pelos estudantes com a mediação do professor); 2. as perspectivas colocadas em interação configuram diferentes respostas para as questões propostas, podendo apontar associações/dissociações, valorizações/desvalorizações, hierarquias etc.; 3. os argumentos são evocados para dar força e relevância às inferências e aos raciocínios identificados.

Notamos que basicamente foram programados dois tipos de atividades: a) debates acerca de textos, histórias e notícias lidos; b) levantamento de informações junto a pessoas da comunidade, para identificar os principais problemas enfrentados pelos moradores da vizinhança para expor no jornal mural da escola. Essas atividades foram reforçadas por outras mais pontuais, que partiram do material produzido pela professora regente para os estudantes (material que serviu de base para grande parte das propostas realizadas, pois está organizado de acordo com o planejamento da professora).

Observamos que a organização de atividades que visavam ao desenvolvimento de capacidades argumentativas favoreceu o exercício da criticidade e a organização de ideias com coesão e coerência, e todas estimularam a persuasão dos colegas da turma e a professora, visto que cada estudante precisou utilizar bons argumentos na defesa de suas ideias. Para realizar isso, foi necessário que soubesse identificar a ideia central de cada texto e conseguisse articular diferentes informações localizadas no texto de referência e nas posições dos colegas. Destacamos ainda que a professora planejou dinâmicas que visavam chamar a atenção dos estudantes, com o objetivo de tornar as atividades mais produtivas e significativas para todos.

Essas experiências são favoráveis ao aprimoramento de algumas capacidades argumentativas, principalmente em função dos assuntos colocados em questão e das atividades cognitivas requeridas, mas é importante que estejam direcionadas à desmitificação do mundo e das realidades existentes se quisermos desenvolver o letramento social, que se volta à mudança das estruturas sociais injustas que diferenciam e hierarquizam pessoas, atividades humanas, produção cultural, por exemplo.

Ainda no ensino fundamental, em aulas de Ciências, na escola de aplicação da Universidade de São Paulo (USP), cujos estudantes de 4º ano envolvidos em atividades de alfabetização científica, temos uma situação na qual o ensino da argumentação está a serviço da aprendizagem de conteúdos de um campo de conhecimento (SASSERON; CARVALHO, 2009). Diferentemente da proposta anterior, no qual o objetivo era aprender a argumentar em torno de temas polêmicos, provenientes de variadas áreas, neste segundo trabalho, o foco é a aprendizagem de uso de termos científicos adequados a situações bastante específicas.

Para desenvolver a alfabetização científica, a professora, com o apoio de pesquisadoras da USP, organizou uma sequência didática (com atividades distribuídas em onze aulas), que pretendia confrontar os estudantes com problemas relacionados à Ciência, à Tecnologia, à vida em Sociedade e ao Meio Ambiente. As aulas foram gravadas em vídeo, o que permitiu a análise de três episódios (ocorridos nas aulas 7, 9 e 10) por parte da professora em conjunto com as pesquisadoras. Nessas aulas foram realizadas as seguintes atividades: leitura de texto seguida de uma discussão coletiva e troca de ideias em torno dos resultados alcançados ao longo da realização do jogo “Presa e Predador”.

Como as descobertas científicas constituem bens culturais, sujeitos a permanentes alterações, que circulam dentro e fora da escola (em revistas, nos telejornais, em rodas de conversa, etc.), a compreensão dos conceitos científicos e da nomenclatura própria de cada um pode gerar oportunidades para que os estudantes participem de discussões sobre o desenvolvimento sustentável do planeta, por exemplo, em diferentes situações sociais.

O relato da experiência didática indica que os estudantes conseguiram construir hipóteses acerca dos fenômenos decorrentes de cada situação, utilizaram raciocínios lógicos para estabelecer coerência entre os argumentos e apresentam explicações para as hipóteses apresentadas. Essas capacidades indicam que os estudantes se esforçam para justificar as ideias apresentadas, por meio de diferentes estratégias (apontar a relação de causalidade foi uma das mais frequentes),

mas se não for associado a esse trabalho uma problematização da realidade vivida, bem como da provisoriamente dos conhecimentos em uma perspectiva histórica, poucas chances os estudantes terão para entender as diversas relações que compõem a estrutura social do qual a ciência faz parte. Na perspectiva do letramento social, é fundamental a compreensão dos métodos e das técnicas de ação colocados a serviço de interesses pessoais ou de grupos privilegiados socialmente, isto é, a ciência é um produto cultural marcado por visões de mundo por isso precisa ser questionada continuamente.

Ambas as propostas se apoiam principalmente em atividades de leitura de textos para posterior análise de informações, o que para Grácio (2010) constitui um ponto de vista discursivo-retórico, pautado na ideia de que a argumentação é inerente e está *a priori* no discurso. Ou seja, o discurso, registrado em um texto escrito, remete a um determinado contexto, mais amplo e externo (associado às relações sociais e históricas), que pode ser apreendido por meio da leitura e interpretação.

Esse discurso está endereçado a um auditório (alguns chamam de público-alvo; outros, de interlocutores) que de certa maneira condiciona a construção do discurso (nos dois exemplos, esse auditório é configurado apenas pelos outros colegas da turma e as respectivas professoras). Além disso, durante a leitura são observadas por todos as circunstâncias que definem o que pode ser dito, onde e quando. Em poucos momentos foi discutido o papel de quem produziu cada texto (o orador).

Considerando que o discurso é tomado como um lugar onde ocorre um processo de influência, ele é tomado como um material que suscita a crítica em função dos assuntos colocados em causa e da forma como as questões são abordadas (considerando a situação argumentativa percebida pelo contexto), o que pode desencadear ações por parte do auditório.

Notamos que as propostas também incentivaram a percepção de que “[...] um discurso argumentativo está sempre eivado de referências ao interdiscurso. Nesse sentido há um dialogismo inerente ao discurso [...]” (GRÁCIO, 2010a, p. 76), o que pode ser acompanhado por meio da identificação de posições e da antecipação de refutações.

Por fim, ao longo das discussões entre os estudantes, com a mediação do professor, ocorreu a identificação dos argumentos que conferem força de influência ao discurso. Isso aconteceu mesmo quando os termos técnicos não foram explicitados aos estudantes.

Do ponto de vista interacionista-dialogal, em ambas as experiências, a vivência de uma situação argumentativa de dissonância entre discursos por meio da oposição de ideias aconteceu de forma incipiente e acidental, ou seja, foram poucos os momentos em que os estudantes foram colocados em polos divergentes e, quando isso aconteceu, não foi planejado pelo professor, mas algo que foi suscitado pelas informações encontradas nos textos ou nas tematizações que decorreram da realização do jogo “Presa e Predador”, no caso da experiência paulista. Tratam-se, na verdade, de manifestações orais que surgem sem direcionamento para o desenvolvimento da argumentação, sendo consequência dos interesses pessoais dos estudantes, o que muitas vezes é confundido pelo professor como atividade de argumentação oral.

Esperávamos que ao menos o jogo favorecesse mais a polarização de posições na discussão que procedeu à sua realização, mas, no registro apresentado pelas pesquisadoras (SASSERON; CARVALHO, 2009), isso não aconteceu, pois os estudantes concentraram as atenções na organização de informações, considerando as relações de causa e consequência relativas ao fenômeno natural destacado no jogo. Enfim, as trocas de ideias remeteram mais à explicação dos fenômenos do que à negociação de diferentes pontos de vistas ou à construção colaborativa de uma compreensão.

Considerações finais

Como pretendemos indicar possibilidades para a associação entre o trabalho com a argumentação e o desenvolvimento de letramento social, entendemos que as propostas selecionadas para esta discussão apontam para um esforço em promover o desenvolvimento de algumas capacidades argumentativas, como a seleção de informações que colabora com a discussão de um assunto; a tematização de situações vividas ou de tópicos teóricos; a progressão de ideias, com coesão e coerência, em função de um auditório; contudo, ainda não privilegia a oposição de posições enunciativas.

Embora sejam iniciativas que apontam esforços direcionados ao ensino da argumentação nas séries iniciais do ensino fundamental, o que não é comum acontecer em muitas escolas em Aracaju e em São Paulo (locais que conheço melhor por já ter realizado pesquisas em nível de mestrado), a breve descrição das atividades realizadas sinaliza haver ausência de ações sistemáticas e voltadas especificamente a essa finalidade nas duas propostas didático-pedagógicas, isto é, tanto no caso das atividades identificadas na área de língua portuguesa no 5º ano quanto nas da área de ciências no 4º ano. As ações descritas e rapidamente analisadas ressaltam que os esforços empreendidos com vistas ao aprimoramento da

argumentação pouco contribuem com a preparação do estudante para além do ambiente escolar, ou seja, pouco desenvolvem o letramento social.

É importante reforçar que em ambos os casos o objetivo do ensino da argumentação buscou favorecer a superação dos limites das práticas escolares, mas, para isso vir a acontecer efetivamente, a argumentação precisará promover interações sociais, nas quais os sujeitos estejam implicados pela avaliação que um faz das posições do outro. Participar de uma situação argumentativa é o que propicia a crítica qualificada e a colaboração entre os participantes, sendo, portanto, favoráveis ao alargamento do letramento social.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (1ª a 4ª séries)*. Brasília: MEC, 1998a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Trad. Lilian Lopes Martin. 37. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2016 [1976].

GRÁCIO, Rui Alexandre. *A interação argumentativa*. 1. ed. Coimbra: Grácio Editor, 2010a.

_____. *Vocabulário crítico de argumentação*. 1. ed. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

_____. *Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e aplicações didáticas*. 2010b. 434 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação, área de conhecimento Semiótica da Comunicação). Instituto de Ciências Sociais. Universidade do Minho.

PERELMAN, Chaïm. *O império retórico*. Retórica e Argumentação. 2. ed. Trad. Fernando Trindade e Rui Alexandre Grácio. Porto: ASA Editores, 1999.

REBOUL, Oliver. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de Carvalho. O ensino de ciências para a alfabetização científica: analisando o processo por meio das argumentações em sala de aula. In: NASCIMENTO, S. S.; PLANTIN, C. *Argumentação e ensino de ciências*. Curitiba: Editora CRV, 2009. p. 139-163.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais*. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014 [1995].

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento – Mosaico multifacetado*. In: _____(Org.). *Letramento, escrita e leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 217-227.

[1] Professora adjunta no DLEV/PROFLETRAS da Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão, doutora em Letras pela Universidade de São Paulo, líder do Grupo de Pesquisa em Argumentação e Retórica Aplicadas (GPAA). Este trabalho, em particular, foi desenvolvido a partir das reflexões elaboradas em parceria com Edivânia de Souza Santos, em 2015/2016, enquanto realizava pesquisa associada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).