



Discurso & Sociedad

Copyright © 2020
ISSN 1887-4606
Vol. 14(2) 443-472
www.dissoc.org

Artigo

Interações Discursivas em Sala de Aula: posicionamentos de estudantes de licenciatura em Biologia sobre a política de cotas raciais no ensino superior brasileiro.

*Discourse Interactions in the Classroom: positions
of undergraduate students in Biology on the policy
of racial quotas in brazilian higher education.*

Isabela Santos Correia Rosa

Rosiléia Oliveira de Almeida

Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências
Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo analisar, no contexto das interações discursivas, como estudantes de licenciatura em Biologia opinam sobre as cotas raciais para a inserção da população negra e indígena no ensino superior brasileiro. Para tanto, realizamos a gravação em vídeo e em áudio de uma aula de quatro horas, na qual a professora promoveu uma discussão sobre o mito da democracia racial no Brasil e as ações afirmativas. Posteriormente, transcrevemos quatro episódios de interação discursiva dessa aula para serem analisados. A análise dos dados foi realizada em uma abordagem sociocognitiva do discurso, que se baseia na premissa de que textos não possuem significados próprios, mas, sim, atribuídos por meio dos processos sociocognitivos daqueles que usam a linguagem. Os resultados da pesquisa indicam duas atitudes polarizadas entre os/as participantes, que se associam a atitudes igualmente presentes na sociedade brasileira: por um lado, a de aceitação da política de cotas como meio de reparação de uma dívida histórica; e, por outro, a negação dessa política, com os argumentos de que, além de não ser viável, estaria promovendo segregação entre os grupos étnicos. O processo de formação de professores de Biologia, no contexto do qual foi desenvolvida a pesquisa, pautou-se em uma perspectiva crítica, por meio de debates de temas socioculturais, como as políticas de ações afirmativas, o que contribuiu para que os/as futuros/as professores/as construíssem discursos críticos sobre as ações afirmativas e as políticas sociais, que promovam a superação do sistema de desigualdade, tanto social, quanto racial, que caracteriza o nosso país.

Palavras-chave: Discurso, cotas raciais, estudantes, licenciatura.

Abstract

The present work had as objective to analyze, in the context of the discursive interactions, as undergraduate students in Biology opinion about the racial quotas for the insertion of the black and indigenous population in Brazilian Higher Education. To do so, we made the video and audio recording of a four-hour class, in which the teacher promoted a discussion about the myth of racial democracy in Brazil and affirmative actions. Subsequently, we transcribed four episodes of discursive interaction of this class to be analyzed. The analysis of the data was carried out in a sociocognitive approach of discourse, which is based on the premise that texts do not have their own meanings, but, rather, attributed through the sociocognitive processes of those who use language. The results of the research indicate two polarized attitudes among the participants, which are associated with attitudes equally present in Brazilian society: on the one hand, the acceptance of the quota policy as a means of repairing a historical debt; and, on the other hand, the denial of this policy, with the arguments that, besides being not viable, it would be promoting segregation between ethnic groups. The process of training Biology teachers, in the context of which the research, was developed was based on a critical perspective, through debates on socio-cultural issues, such as affirmative action policies, which contributed to the future teachers to construct critical discourses on affirmative action and social policies that promote the overcoming of the system of inequality, both social and racial, that characterizes our country.

Keywords: Speech, racial quotas, students, bachelor's degree.

Introdução

A escola é um espaço plural, que integra diferentes configurações de grupos étnicos, culturais e sociais. A diversidade cultural, presente no âmbito escolar, representa um contexto propício para suscitar discussões pautadas no processo sócio-histórico de construção de uma sociedade marcada pela desigualdade socioeconômica e racial. Moreira e Candau (2003, p. 163) comentam que “talvez seja possível afirmar que estamos imersos em uma *cultura da discriminação*, na qual a demarcação entre “nós” e “os outros” é uma prática social permanente” (grifo dos/as autor/as). Esses/as autores/as discutem ainda que a escola brasileira é palco de manifestações de discriminação e de preconceito, que tendem a ser ignoradas por uma padronização igualitária, pautada no monoculturalismo.

Tais acontecimentos precisam ser problematizados e desnaturalizados. Afinal, a desconstrução do ideal de superioridade de um grupo, em detrimento de outro, pode fornecer subsídios práticos para que membros de grupos historicamente subalternizados possam entender como essa situação se construiu e como conjunturas semelhantes de opressão são constituídas também histórica e socialmente, sendo passíveis, dessa forma, de serem transformadas. A educação para a transformação social precisa estar comprometida com a diversidade, para tanto, é importante que o processo de formação de professores/as esteja coerente com essa finalidade (CANEN; XAVIER, 2011).

Assim, consideramos relevante que os/as formadores/as, dentro das universidades, proporcionem aos/as futuros/as professores/as momentos de interações discursivas que envolvam as questões socioculturais, tal como a política de cotas raciais, a fim de contribuir para que os/as licenciandos/as se tornem mais preparados/as também para o exercício da crítica discursiva. As interações discursivas acerca da política de cotas raciais, no contexto da formação de professores/as, são relevantes, sobretudo, porque esses/as atores/atrizes sociais pertencem a um grupo de pessoas que, futuramente, poderão influenciar no desenvolvimento de identidades, julgamentos e na construção de novos discursos sobre as ações afirmativas e as políticas sociais, dentro do sistema de desigualdade, tanto social, quanto racial que caracteriza o nosso país. A análise do discurso crítica pode estimular debates e reflexões no âmbito do ensino, de modo a promover mudanças sociais capazes de mitigar problemas de desigualdade, preconceito e discriminação (Conrado; Conrado, 2016).

Considerando que o discurso cria situações próprias ou contextos que se encaixam, compreender o discurso como causa e consequência da situação ou do contexto implica que o discurso é em si um foco de interesse de pesquisa, não somente um meio para acessar os aspectos sociais da realidade (Gill, 2000). Dessa forma, entendemos que analisar os discursos de estudantes de licenciatura abre um leque de possibilidades de pesquisas para aperfeiçoar o trabalho de formação docente, principalmente, por compreender os possíveis reflexos de uma formação condizente com o que se espera destes/as na atuação profissional.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar, no contexto das interações discursivas, como estudantes de licenciatura em Biologia opinam sobre as cotas raciais para a inserção da população negra e indígena no ensino superior brasileiro. Este artigo está organizado em quatro partes: o contexto da política de cotas raciais no Brasil e em Sergipe; a análise sociocognitiva do discurso, que nos servirá de base teórica e metodológica; a interpretação das interações discursivas; e, por fim, as considerações finais.

O contexto da política de cotas raciais no Brasil e em Sergipe

O Brasil é um país marcado por desigualdades, discriminações e exclusões sociais e raciais. A fim de superar essa realidade, foram implementadas, ao longo de décadas, reformas institucionais e políticas públicas, das quais destacamos a política de cotas raciais para a inserção da população negra e indígena no ensino superior. Trata-se de uma política de ação afirmativa¹, que estabelece um determinado número ou percentual de vagas a serem ocupadas em áreas específicas por grupo/s definido/s nas universidades. No Brasil, o sistema de cotas raciais para o ingresso no ensino superior é prescrito como uma medida emergencial enquanto se buscam outros caminhos para ampliar a representação desse/s grupos nos espaços de poder (Frazão, 2007). Essa opção política tem gerado intensos debates, que suscitam argumentos favoráveis e contrários em diferentes setores da sociedade.

Alguns argumentos favoráveis apontam que a existência das ações afirmativas na sociedade brasileira contribui para desconstruir o discurso da democracia racial, originado na época da escravidão e que repercute até os dias atuais, fortalecendo a reparação das desigualdades sociais e raciais (Quadros; Jovino, 2016). Outro exemplo de argumento a favor advoga que a composição atual de estudantes no ensino superior brasileiro não reflete a diversidade social e racial da população, justificando-se, portanto, o ingresso de brancos, pretos,

pardos e indígenas e de 50% de estudantes provenientes de escolas públicas (Pinheiro, 2010).

Em contraposição, as críticas tomam força na negação da raça como conceito social, argumentando-se que, como alguns estudos desconstruíram a divisão biológica em raças humanas, essa separação, em prol do sistema de cotas, não se justificaria. Trata-se do argumento de que somos todos iguais, sustentado pela apologia à mestiçagem que caracteriza o Brasil (Felipe, 2014). Outro argumento contrário é o de que a política de cotas raciais supostamente fere o princípio da meritocracia, segundo o qual todas as pessoas, independentemente das condições econômicas, históricas e sociais, têm os mesmos direitos e as mesmas condições de alcançar o sucesso, desde que haja esforço suficiente para tal (Felipe, 2014).

Argumentamos que, para entendermos a necessidade do sistema de cotas raciais como instrumento de ingresso nas universidades, é preciso considerar o Brasil colonial e perceber, numa perspectiva histórica, que séculos de escravização não se apagam, deixando marcas cravadas na desigualdade. Na tentativa de mitigar tamanha injustiça, a Lei nº 12.711/2012 estabelece a política de cotas, em resposta a reivindicações de movimentos sociais brasileiros, especialmente, dos movimentos negros, que sempre debateram seus direitos, abrindo o caminho para o acesso da juventude negra e pobre ao ensino superior público e de qualidade (Quadros; Jovino, 2016).

O terceiro artigo da Lei nº 12.711/2012, cuja redação foi alterada pela Lei nº 13.409/2016, estabelece que

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2012).

Com a aprovação dessa lei, as universidades adaptaram seus sistemas de seleção à luz da política de cotas raciais. Vale ressaltar que, mesmo antes da Lei nº 12.711/2012, as universidades já tinham adquirido autonomia para alterar sua forma de seleção, por meio do Decreto nº 4.876/2003. Na Universidade Federal de Sergipe (UFS), por exemplo, a proposta da política de cotas foi apresentada e votada pelo Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (CONEPE), sendo aprovada em 13 de outubro de 2008, passando a vigorar para

o Processo Seletivo Seriado do Vestibular para ingresso em 2010 (Marcon, 2010).

Paulo Neves (2013), ao avaliar o programa de ações afirmativas da UFS, comparou os resultados acadêmicos de alunos/as que entraram pelo sistema de cotas com os daqueles que entraram pelo sistema universal, especialmente, no que se refere a abandonos, reprovações e médias ponderadas, a fim de avaliar os impactos das cotas na vida universitária. Em relação ao número de alunos/as com entrada em 2010 que abandonaram o curso em 2011, o autor observou, com base nos dados da instituição, que o número de abandonos de curso foi maior entre os/as alunos/as não cotistas do que entre os/as alunos/as cotistas em todos os centros. Esse mesmo fenômeno foi constatado em relação aos/as alunos/as que ingressaram em 2011 na UFS. Paulo Neves (2013) justifica essa ocorrência pelo fato de que

(...) os alunos não cotistas participaram em maior número de vestibulares concomitantes, alguns dos quais foram aprovados em outras universidades após a matrícula na UFS. Além disso, esses alunos também, por terem maior poder aquisitivo, têm maior liberdade de ação para abandonar cursos que não correspondem às suas expectativas e se prepararem para novos concursos vestibulares (NEVES, 2013, p. 259).

No que se refere a reprovações, analisando os dados das turmas com entrada em 2010 e 2011, Paulo Neves (2013) observou que as disciplinas que mais reprovam são, em geral, da área de exatas, na qual os não cotistas são menos reprovados. Todavia, se tomarmos como parâmetro as médias gerais ponderadas de todos/as os/as alunos/as da UFS, por exemplo, o autor aponta que

(...) em um contexto de médias ponderadas relativamente baixas para todos os grupos de entrada no vestibular, a diferença entre a média de todos os alunos e os alunos dos grupos de cotas B e C é de 0,1 pontos (menos que em 2010 que era de 0,4 pontos). O grupo que apresenta maiores distâncias em relação à média geral é o grupo oriundo das cotas D, o que, em parte, pode estar relacionado à adaptação necessária da UFS e de sua comunidade acadêmica às necessidades especiais desse grupo² (NEVES, 2013, p. 268).

Argumentamos que a política de cotas, embora importante, não é suficiente para dirimir as desigualdades sociais e raciais do Brasil, sendo necessário implementar políticas mais contundentes de permanência e apoio aos estudantes cotistas, além de um trabalho voltado para a melhoria da educação básica pública.

Além disso, essa dinâmica do ingresso no ensino superior encontra-se ameaçada diante do atual cenário político do país, que, assim como em outros países do mundo, está sob o comando de um governo que se nega, publicamente, a assumir responsabilidades para com a igualdade racial. Assim, as lutas e reivindicações em prol de uma sociedade mais justa e igualitária se fazem cada vez mais necessárias. Para tanto, o debate acerca do tema é fundamental, sobretudo, nas instituições educacionais, por representarem espaços de grande oportunidade para construção crítica e cidadã.

Para a análise do discurso, adotamos a teoria sociocognitiva proposta por Van Dijk, como opção teórico-metodológica, por envolver as relações entre a estrutura social e a discursiva, por meio de inferências quanto aos modelos mentais dos locutores, evidenciando o papel que o discurso exerce em um sistema social de desigualdade racial. Assim, a teoria sociocognitiva do discurso constituirá uma importante perspectiva de análise, não apenas para a compreensão das interações discursivas, como também para o desvelamento de ideologias que subjazem ao discurso dos/as estudantes de licenciatura.

A análise sociocognitiva do discurso como opção teórico-metodológica

A abordagem sociocognitiva do discurso se baseia na premissa de que textos não possuem significados próprios, mas, sim, são-lhes atribuídos significados por meio dos processos sociocognitivos daqueles que usam a linguagem (Van Dijk, 1991). Dessa forma, o componente cognitivo é fundamental para uma teoria do discurso, em geral, e para os estudos críticos, em particular. Tal mediação é definida em termos dos conhecimentos compartilhados e ideologias dos membros do grupo e como estes influenciam modelos mentais que, finalmente, controlam as estruturas do discurso individual (Van Dijk, 2015).

As ideologias são especificadas com mais precisão em atitudes socialmente compartilhadas sobre determinadas preocupações do grupo, como ideologias racistas ou antirracistas, que podem ser aplicadas na formação de atitudes em relação às cotas raciais para ingresso nas universidades. Os modelos mentais não apenas representam nosso conhecimento de um evento, mas também podem apresentar nossa opinião sobre valores e emoções (Van Dijk, 2016b).

Assim, uma análise cognitiva do texto e da fala representa o sentido completo do discurso como subjetivamente atribuído por falantes e ouvintes e como intersubjetivamente baseado em conhecimento socioculturalmente

compartilhado (Van Dijk, 2012). Uma análise detalhada da interface cognitiva entre discurso e sociedade fornece não apenas o fundamento metodológico para muitas estruturas discursivas, como também explica o envolvimento do discurso na reprodução da dominação e da resistência na sociedade.

Em resumo, a teoria sociocognitiva do discurso indica que, em uma compreensão social do discurso que relacione as estruturas do discurso às situações sociais e à estrutura da sociedade, precisam também estar presentes vários componentes cognitivos, formulados em termos de condições sociais compartilhadas (conhecimentos, ideologias, normas, valores) em geral, e dos modelos mentais individuais dos membros sociais, em particular. Somente assim é possível ter uma teoria integrada do discurso, do uso linguístico em geral, e do contexto em particular.

Considerando a teoria em questão, propomo-nos a investigar, no contexto das interações discursivas, os posicionamentos dos/as estudantes de licenciatura em Biologia sobre a política de cotas raciais, partindo da hipótese de que esses posicionamentos iriam reverberar as discussões que acontecem de forma mais ampla na sociedade, ou seja, haveria posicionamentos tanto favoráveis quanto contrários à política de cotas. Nesse sentido, foi possível perceber uma articulação entre a sociedade, de modo geral, e o contexto específico estudado, em particular.

Para fins metodológicos, Teun Van Dijk apresenta a definição de episódio, que é a unidade linguística e psicologicamente relevante da estrutura e do processamento do discurso. Os episódios são tomados como unidades semânticas, que se referem a sequências coerentes de frases de um discurso, linguisticamente marcadas para o começo e/ou o fim, e definidas ainda mais em termos de algum tipo de unidade temática, por exemplo (Van Dijk, 1981).

Para esta análise qualitativa, discutimos as características sociocognitivas do discurso em quatro episódios de interação discursiva entre estudantes de licenciatura de Biologia da Universidade Federal de Sergipe, em Aracaju (Brasil), que aconteceram no contexto de uma aula de quatro horas, durante o período estabelecido no calendário curricular do primeiro semestre de 2018, na qual a professora discutia o mito da democracia racial no Brasil e as ações afirmativas. O grupo selecionado justifica-se pelo fato de a primeira autora ser a professora da disciplina, contexto em que ocorreu a discussão. Todos/as os/as estudantes que participaram da aula concordaram, por meio da assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido, com o registro das interações discursivas em vídeo e em áudio. Posteriormente, os episódios foram transcritos utilizando o programa Transana Standard 2.61b. Os dados de identificação

dos/as participantes foram coletados por meio de um questionário simples, com quatro questões, para conhecer sua idade, o ano de ingresso na instituição, a modalidade, se por sistema de cotas ou não, e a autodeclaração étnico-racial.

Para analisar os episódios comunicativos selecionados, de modo a alcançar o objetivo proposto, apontaremos inicialmente os marcadores de opinião presentes no texto (Eu acho... Em minha opinião, desde o meu ponto de vista, desde a minha perspectiva, me parece, no meu modo de ver, segundo eu entendi, para mim, a meu juízo... Acredito que... Penso que... Me parece que... Eu diria que... É possível que... Não sei... Parece que... Suponho que...) (Calsamiglia; Tusón, 2007). Como se trata de identificar opiniões, faremos uso da categoria modalidade associada ao termo “doxástica” (derivado do grego antigo *doxa*, que significa “crença” ou “opinião”). Assim, em vez de utilizar o termo comum “modalidade epistêmica”, que se associa ao conhecimento (Calsamiglia; Tusón, 2007; Van Dijk, 2008), assumiremos, neste trabalho, o termo “modalidade doxástica”³ como a atenuação ou o reforço das asserções, que está relacionado com o comprometimento do interlocutor em relação à opinião que assume frente a determinados temas no contexto de uma discussão.

Para subsidiar nossa análise sociocognitiva do discurso, faremos uso também de alguns elementos da teoria da valoração (Kaplan, 2004). Segundo a autora, a valoração inclui todos os usos avaliativos da linguagem, por meio dos quais falantes e escritores não apenas adotam posições particulares de valor, mas também negociam essas posições com seus interlocutores reais ou potenciais.

A Teoria da Valoração fornece uma estrutura para explorar como e para quais propósitos retóricos os falantes e os autores adotam (a) uma postura atitudinal (ideológica, em última análise) em relação ao conteúdo experiencial de seus enunciados; b) uma posição em relação aos seus interlocutores reais ou potenciais; e (c) uma posição em direção à heteroglossia do contexto intertextual em que seus enunciados e textos operam⁴ (Kaplan, 2004, p. 59).

Com base nas ideias gerais da teoria da valoração e considerando os aspectos teóricos e metodológicos da análise sociocognitiva do discurso, destacamos quatro categorias analíticas: 1. Quanto à expressão do posicionamento ideológico (opinião e/ou atitude); 2. Quanto à formulação da opinião (explicitamente ou implicitamente); 3. Quanto ao grau de comprometimento que assumem ao opinar (seguro ou inseguro); 4. Quanto ao recurso linguístico para defender uma opinião (intertextualidade, argumentação e/ou narração).

Em relação à expressão do posicionamento ideológico, consideramos opinião uma crença valorativa individual, ao passo que atitude se refere a uma crença valorativa compartilhada por um grupo social (Van Dijk, 2016a). Analisaremos, nesta categoria, se as opiniões dos participantes são expressas de modo individual (opinião) ou como parte de um grupo social (atitude) ou, ainda, se aparecem no texto como uma expressão pessoal de uma atitude social. Na categoria formulação da opinião, analisamos se os posicionamentos dos participantes se apresentam explicitamente, de forma clara e objetiva, ou de forma implícita, necessitando da inferência das pesquisadoras para apresentar suas implicações. Quanto ao comprometimento dos/as participantes em relação aos temas sobre os quais emitem opinião, identificamos o grau de segurança ou insegurança relacionado à maneira como os/as falantes intensificam ou diminuem a força de seus enunciados. Sobre os possíveis recursos linguísticos que os/as participantes utilizam para defender uma opinião, buscamos identificar o uso da intertextualidade (Fairclough, 2003), para discutir como outras vozes/textos são incluídos e se estas/es são relatadas/os especificamente ou não especificamente; além do recurso da argumentação (Van Dijk, 2008) e da narração (Van Dijk, 2016c), que podem aparecer no texto de forma inter-relacionada.

De acordo com Resende (2017), não devemos ter a pretensão de aplicar aos dados todas as categorias analíticas do mapa metodológico escolhido. Além disso, não precisamos, necessariamente, dividir a análise por categoria, uma vez que em um excerto podemos ter mais de uma categoria sobreposta. Assim, devemos ter em mente que as categorias selecionadas devem guiar as análises de modo a contribuir para a melhor compreensão do discurso investigado. No quadro a seguir, organizamos o mapa metodológico.

Quadro 1. Mapa metodológico para analisar os posicionamentos de estudantes de licenciatura em Biologia sobre as cotas raciais para a inserção da população negra e indígena no ensino superior.

Recurso linguístico para identificar opinião	Categorias analíticas sociocognitivas	Recursos avaliativos	Exemplo aplicado
<p>Modalidade doxástica: A atenuação ou o reforço das asserções, que está relacionado com o comprometimento do interlocutor em relação à opinião que assume frente a determinados temas no contexto de uma discussão. Expressões de opinião: Eu acho... Em minha opinião, desde o meu ponto de vista, desde a minha perspectiva, me parece, no meu modo de ver, segundo eu entendi, para mim, a meu juízo... acredito que... penso que... me parece que... eu diria que... É possível que... Não sei... Parece que... Suponho que...</p>	<p>1. Quanto à expressão do posicionamento ideológico (opinião e atitude)</p>	<p>Em nível individual (Opinião)</p>	<p>“Eu encaro as cotas como tentativa de suprir esse quadro”. A expressão é de nível individual (Eu), que, quando compartilhada por outras pessoas, pressupõe atitude.</p>
		<p>Como parte de um grupo social (Atitude)</p>	<p>“até porque a gente tá aqui, por mais que tenha dificuldade, a gente tá acompanhando”. A estudante se expressa como membro do grupo de cotistas, configurando de forma direta uma atitude.</p>
	<p>2. Quanto à formulação da opinião</p>	<p>Explicitamente</p>	<p>“Eu, particularmente, não concordo com as cotas para negro”. A opinião quanto à política de cotas é formulada de forma explícita.</p>
		<p>Implicitamente</p>	<p>“Assim, quando você fala em dívida histórica, eu acho muito... muito forte isso”. Podemos inferir que o estudante é contra o argumento da dívida histórica para a criação de políticas de ações afirmativas.</p>
	<p>3. Quanto ao grau de comprometimento que assumem ao opinar</p>	<p>Seguro</p>	<p>“Eu, particularmente, não concordo com as cotas para negro”. O estudante se apresenta seguro da sua opinião explícita.</p>
		<p>Inseguro</p>	<p>“Assim, quando você fala em dívida histórica, eu acho muito... muito forte isso”. O estudante não assume o compromisso de que discorda</p>

			do argumento histórico para a criação de políticas de ações afirmativas, apresentando insegurança (eu acho).
4. Quanto ao recurso linguístico para defender a opinião	Intertextualidade	↕	<i>“mesmo que a genética tenha comprovado que as raças humanas não existem”</i> . Fragmento que mobiliza intertextualmente, de forma não específica, o texto de leitura obrigatória na disciplina.
	Argumentação	↕	<i>“E aí eu encaro as cotas como uma tentativa de suprir esse quadro, no sentido de... tem que ter negros aqui”</i> . Argumento usado a favor da política de cotas para aumentar a representatividade da população negra nos espaços de poder, como a universidade.
	Narração		<i>“E aqui também é o meu lugar, por mais dificuldade que eu tenha”</i> . A estudante narra sua história para defender a política de cotas.

Fonte: As autoras, com base no referencial teórico-metodológico.

Interpretando os resultados: a política de cotas em debate com estudantes de licenciatura em Biologia

Analisamos as identidades dos sujeitos sociais na construção do gênero discursivo tomando como base teórica os pressupostos da análise sociocognitiva do discurso proposta por Van Dijk (1991). Para tanto, situamos o contexto no qual as interações discursivas ocorreram. Trata-se de uma sala de aula, portanto, um ambiente acadêmico, na qual estavam presentes 11 estudantes de licenciatura em Biologia. Na referência aos/às participantes, adotamos nomes fictícios, alguns escolhidos por eles/as próprios/as, outros designados por nós.

Os/as onze participantes, cujas idades variavam de 19 a 42 anos, ingressaram na universidade entre 2012 e 2016, sendo que cinco acessaram a universidade por meio do sistema de cotas. Destacamos que nenhum/a dos/as participantes se autodeclarou branco/a ou indígena, cinco se autodeclararam pardos/as e quatro, pretos/as. Dois não emitiram autodeclaração. No contexto da dinâmica da aula, o objetivo do discurso dos/as estudantes foi interagir com a professora e com os/as demais licenciandos/as, algumas vezes, para convencê-los/as com seus argumentos, outras vezes, simplesmente para informar ou opinar frente a uma situação discursiva. Foram transcritos quatro episódios discursivos, os quais apresentaram a mobilização dos discursos sobre a política de cotas.

Com base nas expressões de opinião, buscamos identificar o posicionamento dos/as participantes sobre a política de cotas, nos episódios selecionados. De acordo com Van Dijk (2016c), opiniões são crenças valorativas justificáveis, um conceito aparentemente simples, se não fosse sua aproximação com a definição de conhecimento, como crenças objetivas justificadas, definidas em relação às comunidades epistêmicas, que são as comunidades de conhecedores que interagem (a efeitos práticos) com o conhecimento (Van Dijk, 2016c). Como podemos perceber, os diferentes tipos de crenças, valorativa e objetiva, distinguem opinião e conhecimento. A crença valorativa se refere a juízos pessoais e subjetivos, relacionando-se, portanto, com opinião, enquanto a crença objetiva pode ser estudada e concluída em termos de verdade ou falsidade, pressupondo conhecimento (VAN DIJK, 2012).

De modo geral, as opiniões podem aparecer no texto com marcadores de posição pessoal em primeira pessoa, “(eu) penso que...”, não se referindo necessariamente a uma comunidade epistêmica, mas a um pensamento particular, que, quando é compartilhado com outras pessoas, pressupõe uma atitude (“Nós estudantes...”; “nós mulheres...”) (Van Dijk, 2016c). Embora a distinção entre opinião e conhecimento pareça operacional, na nossa análise, deparamo-nos com algumas dificuldades nessa categorização. Utilizaremos os três excertos a seguir como exemplo para explicar as possibilidades que temos em uma análise sociocognitiva:

(Turno 1). Jhoserd: Eu acho que é um racismo estrutural, assim... vai para além de uma atitude pontual, assim, que envolve toda estrutura social, da sociedade... já tá enraizado, assim, sabe?

(Turno 8). Carol: Nosso país é racista, mas mascara para os outros países que é um país que aceita bem a diversidade cultural.

(Turno 32). Jhoserd: Depende. O contexto exige que... é... essas... essas políticas públicas das questões raciais sejam feitas, já que mesmo que a genética tenha comprovado que as raças humanas não existem, o contexto social demonstra, é... ele diverge muito daquele que a genética fala. Aí a gente vê que essa segregação de raça foi socialmente estabelecida.

Podemos observar que, no Turno 1, a assertiva é modalizada pela expressão “*Eu acho*”, que serve, tanto para denotar o grau de insegurança da afirmação, quanto para não se sobrepor aos/às demais participantes no contexto de uma discussão, mantendo um espaço aberto e livre para o diálogo. Embora no Turno 1 Jhoserd utilize um marcador individual “*Eu acho*”, que pressupõe uma opinião, podemos dizer que a assertiva “*racismo estrutural*” se refere a um conhecimento, ou seja, a uma crença objetiva, confirmada por estudos históricos, sociológicos e antropológicos, que formam uma comunidade epistêmica. Todavia, por não haver consenso entre os estudiosos, podemos dizer que essa afirmação, considerada conhecimento compartilhado por um grupo ideológico antirracista, também pode ser considerada opinião, por outros grupos, de outra comunidade epistêmica. Van Dijk (2016c, p. 140) ressalta que “na prática, não é tão simples distinguir entre conhecimento e opinião”⁵. Da mesma forma, podemos perceber que a fala de Carol (Turno 8), ao afirmar que “*Nosso país é racista*”, pressupõe conhecimento para um grupo ideológico e opinião para outro. A estudante faz alusão à inexistência de uma democracia racial - mito antigo, ainda difundido por pessoas que detêm o poder, a fim de manter seus privilégios. Trata-se, pois, de sustentar sua opinião com base na intertextualidade, um recurso linguístico no qual outros textos são mobilizados na articulação de um determinado discurso. Essa mesma estratégia para mobilizar opinião é utilizada por Jhoserd (Turno 1), que, ao formular explicitamente a existência de um racismo estrutural, representa, na articulação do seu discurso, um texto proveniente de outro contexto. A intertextualidade mobilizada por Jhoserd e Carol é o recurso linguístico utilizado para explicar seus posicionamentos quanto às manifestações de racismo na sociedade brasileira.

As nuances entre opinião e conhecimento também podem ser observadas no Turno 32. Quando Jhoserd afirma que “*mesmo que a genética tenha comprovado que as raças humanas não existem*”, ele expressa conhecimento compartilhado por uma comunidade epistêmica, mas que não reflete o consenso dos estudos na área biológica. É importante ressaltar que no texto utilizado para discussão na aula, argumentava-se que o conceito biológico de raça estava em desuso, o que nos leva a pressupor que a fonte desse conhecimento do estudante

é o discurso presente nos textos para discussão na disciplina, mobilizando, mais uma vez, a intertextualidade de forma não específica.

Quando Jhoserd fala que o racismo é estrutural (Turno 1), ele manifesta sua indignação contra nosso passado colonial, de modo que explica nossa situação de extrema desigualdade racial desde uma visão histórica, demonstrando um modelo mental sociocognitivo afetado pelos fatos históricos do Brasil. De acordo com Pinheiro (2010), essa perspectiva é de natureza analítica e busca, na história, as condições que culminaram na situação atual e as possibilidades de desdobramentos que possam ter futuramente. O estudante aponta ainda (Turno 32) para a necessidade de manter as discussões sobre raça humana do ponto de vista social, ainda que, do ponto de vista genético, este conceito tenha sido desconstruído por boa parte dos estudiosos da área.

Nos excertos abaixo, vamos apresentar as opiniões de três estudantes, a fim de discutir as expressões individuais e sociais que são construídas nas falas.

(Turno 4). Bruno: Professora, se eu não concordar com as cotas, eu sou obrigatoriamente racista é?

(Turno 6). Fabrício: Assim, quando você fala em dívida histórica, eu acho muito... muito forte isso. Porque, sei lá... quando a gente fala nas cotas, eu acho que é bater mais na tecla. Eu acho que é você intensificar um pouco o pensamento mais segregador.

(Turno 21). Maria: Pode até colocar, mas não faz com que ele permaneça, que ele tenha sucesso, que ele chegue até o final, já com emprego, alguma coisa já... entendeu?

(Turno 25). Amanda: Eu sei, mas “não ter capacidade” eu achei um pouco... até porque a gente tá aqui, por mais que tenha dificuldade, a gente tá acompanhando. Agora, eu encaro assim, tipo, sem a cota, talvez eu não tivesse tido a oportunidade de estar aqui provando que eu posso acompanhar. Se eu tentar, entendeu?

(Turno 27). Amanda: E que aqui também é o meu lugar, por mais dificuldade que eu tenha, tipo... entende o que eu tô falando?

É interessante notar uma negociação do discurso na fala de Bruno (Turno 4): “*Professora, se eu não concordar com as cotas, eu sou obrigatoriamente racista é?*”, que utiliza do advérbio “*obrigatoriamente*” e se coloca em campo hipotético – “*se eu não concordar*” – para assumir um posicionamento que pode ser visto negativamente pelo grupo. Com essa construção sintática, sua opinião individual é formulada com insegurança ao usar o verbo “*concordar*” em vez de usar termos que colaborem para seu ponto de vista. Ademais, com essa construção sintática, sua opinião se desvincula do grupo social racista, pois

não é um posicionamento que representa um grupo, mas, sim, uma percepção individual, pautada em suas experiências. A preocupação de Bruno em não ser racista também confere, à pessoa da professora, a autoridade de definir o perfil de uma pessoa racista. Trata-se, pois, da necessidade de negar o racismo em todas as dimensões, inclusive, com o reforço da autoridade da professora. De acordo com Van Dijk (2008), a maioria das pessoas “não somente se sentem ofendidas por serem individualmente percebidas como racistas, mas também, e de forma mais importante, tais estratégias podem ao mesmo tempo visar à defesa do grupo como um todo: *Não somos racistas; Não somos uma sociedade racista*” (p. 158).

A fala de Bruno encoraja outros estudantes a manifestar seus posicionamentos contra a política de cotas. Para esses alunos, o discurso favorável às cotas é também uma forma de racismo, pois trata de forma diferente as pessoas, as quais, para eles, deveriam ser tratadas igualmente. Todavia, tais elementos discursivos encobrem o processo histórico de racismo e de exclusão de direitos que o povo afrodescendente tem sofrido no Brasil ao longo dos séculos (Santos, 2014). Além disso, esse discurso reforça o mito da democracia racial, o qual sustenta que todos, independentemente da raça, têm acesso aos mesmos artefatos culturais e oportunidades, o que não corresponde a nossa realidade. Podemos assumir a política de cotas como uma forma de discriminação, considerando o tratamento diferenciado dado a grupos culturais subalternizados historicamente, mas se refere a uma discriminação positiva, necessária para a equidade social.

Assumir o sistema de cotas como uma forma de discriminação negativa leva a um posicionamento desfavorável a essa política e, conseqüentemente, a negligenciar a desigualdade racial brasileira, naturalizando o fato de que o segundo país com maior contingente de afrodescendentes do mundo apresenta uma ínfima representatividade negra nos espaços de poder. Concordando com Van Dijk (2008), ressaltamos que, se lideranças políticas se recusarem a reconhecer um problema grave, como o racismo, tal como o fazem há séculos, dificultará um debate amplo, e, conseqüentemente, mudanças no sistema de relações de poder. Para todos os efeitos, a negação pressupõe uma forma de aceitação social limitada, ainda que, muitas vezes, de forma inconsciente.

No Turno 6, pressupomos que Fabrício tenha uma opinião contrária ao sistema de cotas raciais, uma vez que, para ele, a política estaria intensificando a segregação social. Além disso, podemos pressupor que ele discorda, de forma insegura – “*eu acho*” – de um dos argumentos utilizados a favor da política de cotas, que é a consideração do nosso passado colonial, marcado pela

escravização de povos indígenas e afrodescendentes. Ao manifestar que as discussões sobre a dívida histórica do país com a população afrodescendente e indígena provocam o fenômeno de “*intensificar um pouco o pensamento mais segregador*”, ele alinha seu discurso ao movimento de distorção da luta dos movimentos sociais e principalmente dos movimentos negros, pela democratização do acesso universal ao ensino superior, que contemple, de forma igualitária, brancos e a grande massa de negros/as e indígenas excluídos/as historicamente desse nível de formação acadêmica e de tantos outros direitos (Santos, 2014). Essa organização mental de negar uma política, apresentando-a como negativa, é uma forma de imputar ao outro um aspecto negativo, de modo a materializar, dentro de uma oração, as estratégias globais de autoapresentação positiva (favoritismo intragrupal) e de heteroapresentação negativa (depreciação dos exogrupos) (Van Dijk, 2008).

No curso do debate, nova problemática é inserida no discurso por Maria – “*Pode até colocar, mas não faz com que ele permaneça...*” –, em resposta ao discurso articulado por Fabrício, quando ele sugere a inviabilidade do sistema de cotas. O comentário da aluna (Turno 21) é seguido por uma crítica de outro estudante à gestão pública, em que ratifica a necessidade de políticas de permanência para os/as estudantes cotistas, mas sem retirar o mérito da política de cotas. A opinião de Maria, articulada de maneira explícita e segura – “*Não faz com que ele permaneça*” – foi problematizada em um trabalho desenvolvido por Pinheiro (2010), que teve como objetivo analisar as percepções de professores e estudantes cotistas e não cotistas dos cursos de Direito, Medicina, Odontologia e Engenharia Elétrica da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A autora concluiu que a permanência de estudantes cotistas é um dos grandes desafios da política de ação afirmativa na UFBA, embora sejam concedidas bolsas vinculadas ao Programa Permanecer, com foco na situação econômica dos estudantes.

Um estudo desenvolvido por Valentim (2012) destacou a importância do apoio institucional da universidade, por meio da geração de oportunidades para que os/as estudantes participem de programas de ensino, pesquisa ou extensão, com o auxílio de bolsa de estudos. Esta pesquisa envolveu a análise de relatos de experiência de dezesseis estudantes graduados que haviam ingressado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro por meio do sistema de cotas.

Na nossa pesquisa, relatos de alunas cotistas indicam que, embora uma dificuldade tenha sido experienciada ao ingressar na universidade, as cotas representaram para elas a oportunidade de alcançar o ensino superior e sair da inércia social. O discurso de Amanda (Turno 25), formulado como membro do

grupo de estudantes cotistas – *“até porque a gente tá aqui, por mais que tenha dificuldade, a gente tá acompanhando”* –, parece indicar uma das consequências do sistema de cotas: a universidade é vista como um caminho possível para estes/as estudantes. A entrada na universidade representa um passo importante para uma perspectiva de transformação de vida, que passa a ser vista por outros/as estudantes como uma possibilidade.

Quando Amanda apresenta uma opinião pessoal, construída com base em sua própria experiência, na qual defende o acesso à universidade por meio da política de cotas – *“Agora, eu encaro assim, tipo, sem a cota, talvez eu não tivesse tido a oportunidade de estar aqui provando que eu posso acompanhar”* (Turno 25) – chama-nos a atenção a narração em primeira pessoa, que leva o discurso para o campo pessoal. Além disso, o modalizador *“talvez”*, na articulação do discurso, mesmo expressando um grau de comprometimento inseguro ao opinar, anula argumentos anteriores de Fabrício, nos quais a falta de uma base educacional consistente inviabilizaria o acesso de estudantes cotistas ao ensino superior.

Continuando o discurso, Amanda apresenta sua opinião favorável ao sistema de cotas, ao expressar outra característica alcançada por esse sistema: *“E que aqui também é o meu lugar, por mais dificuldade que eu tenha, tipo... entende o que eu tô falando?”*. Como se percebe nesse trecho (Turno 27), o posicionamento da aluna novamente é formulado no formato de uma narração em primeira pessoa, no tocante à pronominalização, marcando um processo de identificação com a causa defendida, no caso, a constitucionalidade das cotas raciais.

Para além do debate a favor ou contra as cotas, é justo que se abram novas perspectivas de discussão, como as políticas de permanência, bem-estar dos/as estudantes cotistas e defesa da igualdade de direitos, que compõem discursos articulados a uma ideologia antirracista. Sobre isso, destacamos algumas opiniões embasadas na argumentação como recurso linguístico para sua defesa:

(Turno 9). Amanda: Ainda dentro dessas questões de cotas, eu tava até comentando com Elodie, a gente tem um país que até pouco tempo atrás era proibido a entrada de negros, não só em universidade, mas, em colégios [...] e aí eu encaro as cotas como uma tentativa de suprir esse quadro, no sentido de... tem que ter negros aqui. Tem que ter pessoas de baixa renda nesses espaços. Então, tipo, eu não sei se todo mundo que não apoia as cotas é racista, mas, eu acho que boa parte das pessoas que fundamentam esse pensamento que: Ah, cotas é muito injusto, cotas... mesmo que inconsciente tem uma pegadinha, sim, racista, sabe? Não todo mundo, mas, boa parte das... principalmente dos grandes políticos, as grandes pessoas que fundamentam essa política anticotas... [...].

(Turno 11). Fabrício: Isso. Que as universidades públicas brasileiras, elas são frequentadas por alunos que possuem família que tem uma renda anual perto de 40.000 reais. Então, aí você faz o paralelo. É... a educação, ela investe mais... o governo, ele investe mais na educação superior ou básica? Superior. Sendo que a superior é frequentada por... quase por pessoas ricas. Então, como eu vou colocar o negro da periferia na universidade, se eu não invisto na educação básica? No ensino fundamental? Por exemplo, eu sou negro, assim, graças a Deus, minha família teve condições de pagar uma escola particular... ensino médio particular... é... pré-vestibular particular... então, tive essa condição de me colocar igual pra igual com qualquer um pra entrar na faculdade. A faculdade pública. Já aquele negro de periferia que não vai ter investimento na educação básica, ensino fundamental e ensino médio, ele não vai saber nem... sair do ensino fundamental sem nem saber ler direito...

(Turno 15). Fabrício: Isso. O problema [é que] tem que dar a base pra ele, pra ele chegar e competir de igual pra igual com qualquer um.

(Turno 17). Eduardo: E sobre o que eles falaram aí... que eles querem que mude todo o sistema educacional, o ensino fundamental... eu acho que as cotas é... é uma solução mais rápida. Porque mudar todo sistema educacional dá trabalho...

(Turno 31). Nami: Então, quando a senhora perguntou se as cotas segregavam, eu ia responder que sim, mas, aí todo mundo dizendo que não, que não, que não... fiquei quieta! Porque eu acho que sim. Segrega! De uma forma... não indireta, diretamente mesmo. Poxa! Você colocar pessoas em grupos é como você ensinar uma criança de ensino médio [...] e você colocar cotas, você coloca pessoas em grupo, que mesmo... foi como eu mesmo disse, eu nunca percebi cotas, aqui dentro da universidade, pessoas cotistas. *Mas, é uma forma de separar as pessoas sim. E como ele disse que é um paliativo, paliativo nunca funciona. Precisa melhorar a educação básica como um todo. Porque não vai ser só o negro prejudicado aqui na universidade. Brancos também vão se prejudicar.* As pessoas serão prejudicadas. Parar de falar em branco e negro... Pessoas serão prejudicadas se a educação não melhorar lá embaixo. [...] (*grifo nosso*)

Ao articular o discurso com as suas experiências pessoais, percebemos que esses/as estudantes são influenciados/as por elas na construção de suas opiniões, e, portanto, de seus modelos mentais. Por exemplo, as pessoas favoráveis ao sistema de cotas (Jhoserd, Eduardo, Carol e Amanda) apresentam vivências coerentes com a manifestação dos seus respectivos discursos. Jhoserd, Eduardo e Amanda ingressaram na universidade por meio do sistema de cotas, Carol, embora não tenha acessado a universidade por meio dessa política, tem vivências de discussões pautadas no multiculturalismo, que questiona a situação de subalternização histórica de grupos culturais minoritários do ponto de vista do poder, tais como afrodescendentes e

indígenas, tendo inclusive realizado seu trabalho de monografia nessa perspectiva.

Destacamos, no depoimento de Amanda, estudante cotista, o entendimento de que a política de cotas representa um instrumento de mobilidade social: “*e aí eu encaro as cotas como uma tentativa de suprir esse quadro, no sentido de... tem que ter negros aqui*” (Turno 9). Para ela, a ausência de representatividade negra em espaços de poder, como a universidade, chama a atenção, e a política de cotas surge como uma possibilidade de mudar esse quadro. Ao dizer “*tem que ter negros aqui*”, Amanda reivindica a sua presença naquele espaço. Contudo, ao tratar de racismo, ela opta por falar do outro, não dela, o que possibilita que a discussão por ela levantada não seja transferida para o campo pessoal. Dessa forma, as outras pessoas podem emitir suas opiniões, mantendo-se no campo abstrato, o que resguarda o espaço do outro. Além disso, ao dizer “*eu não sei se todo mundo que é contra o sistema de cotas é racista, mas...*”, Amanda utiliza o modalizador “*eu não sei*” para expor, com cautela, sua opinião, sem afrontar a ideia dos demais.

No Turno 11, ao questionar o investimento discrepante do governo no ensino superior, em comparação à educação básica, Fabrício imputa às autoridades um posicionamento racista, por ser essa entidade abstrata que não ofereceria oportunidade, não ele, dado o movimento semântico de transferência. Assim, justifica que as pessoas que não ingressam na universidade não tiveram boa formação básica, um modelo mental compartilhado por outras pessoas.

A fala de Fabrício (Turno 11) nos revela sua história de vida e a atitude que assume, ou seja, uma posição como um membro de um grupo. Para ele, o sistema de cotas é inviável, tendo em vista que o “*negro de periferia*”, como ele se refere, não está avançando na educação básica e, portanto, não chegaria ao ensino superior, independentemente dessa política. A estrutura lexical “*negro de periferia*” utilizada por Fabrício revela o caráter condenatório de uma expressão, tal como Resende (2008) demonstrou com a expressão “morador de rua”, segundo a qual a pessoa “é de rua” em vez de “está na rua”. Da mesma forma, percebemos que a expressão “*negro de periferia*” aponta para uma condição de vulnerabilidade, causando um efeito de naturalização que mascara o problema, a ponto de ser tomada como uma característica inerente à pessoa. Todavia, vale ressaltar que essa escolha lexical muitas vezes é inconsciente, refletindo “maneiras de representar o mundo atreladas a determinados grupos hegemônicos, em razão da pressão discursiva que esses grupos exercem sobre o conjunto da sociedade” (Resende; Acosta, 2018, p.

435). É preciso ter em conta a estrutura social que marginaliza grupos sociais, pois tratar pessoas que foram subalternizadas historicamente sem uma reflexão sobre as condições que as levaram a essa situação valida a marginalização sofrida por esse grupo, além de restringir o debate acerca de políticas públicas eficientes (Ramalho; Resende, 2018).

O discurso de Fabrício (Turno 11) também sugere o pensamento de que o cotista é incapaz de conquistar uma vaga na universidade simplesmente porque não teve uma boa formação básica, o que reforça a ideologia da branquitude, que nega a possibilidade de acesso igualitário com base em critérios supostamente inalcançáveis para o grupo de pessoas que não têm as mesmas oportunidades. Essa base ideológica de descrição do discurso confere uma representação positiva de um grupo, do qual se faz parte, e negativa de outro.

Fazendo uma relação com a experiência de Fabrício (Turno 11), ele a aciona ao adotar a narração como recurso linguístico para formular implicitamente sua opinião contra o sistema de cotas. Podemos perceber que o estudante apresenta sua negritude de forma distintiva, uma vez que teve acesso a boas escolas. Entendemos também que o estudante não percebe uma desigualdade fundamentalmente pautada na raça, mas, sim, uma desigualdade social, tendo em vista que a justificativa para o discurso parte do pressuposto de que, com iguais acessos, abrem-se os caminhos para se “colocar igual pra igual com qualquer um pra entrar na faculdade. A faculdade pública”. Em outro excerto, continua “O problema [é que] tem que dar a base pra ele, pra ele chegar e competir de igual pra igual com qualquer um.” Aqui, mais uma vez, o discurso pressupõe que os cotistas são diferentes, logo, incapazes de ocupar uma vaga na universidade, tendo em vista a forma precária como foram escolarizados na educação básica. Percebemos uma polarização ideológica entre nós (não cotistas), bons e merecedores de uma vaga no ensino superior, e os outros (cotistas), que teriam recebido, sem esforço, uma vaga na universidade pública.

O relato de Fabrício (Turno 15) também revela, por meio da construção de seus modelos mentais, uma representação idealizada de sociedade, na qual os investimentos desde a base educacional refletem em boas oportunidades de forma igualitária para toda a população. Todavia, esse modelo mascara, de forma ideológica, a complexidade de uma sociedade em que ocorre historicamente a negação de direitos aos afrodescendentes e indígenas. Concordando com França Neto e Sousa (2012), ressaltamos que o locutor do discurso nem sempre percebe que está imerso numa ideologia de determinado grupo, inclusive, reproduzindo ou naturalizando preconceitos historicamente

estabelecidos, tal como podemos ver nos episódios de interação discursiva aqui apresentados. Por isso, os debates em espaços que se abrem a todas as formas de discurso são muito importantes, uma vez que temos a oportunidade de confrontar nossos ideais com outros, de diferentes naturezas, e por meio do discurso e da partilha de experiências, construir novos conhecimentos e visões de mundo.

No Turno 17, Eduardo evidencia, de forma explícita e insegura, marcada pela expressão “*Eu acho*”, o fato de que a reserva de vagas nas universidades brasileiras não impede que, ao mesmo tempo, ocorra também um trabalho de melhoria nas escolas públicas do ensino básico. O debate se faz necessário para buscar caminhos para uma verdadeira igualdade de direitos, tendo em vista, sobretudo, a baixa representatividade de grupos afrodescendentes e indígenas nos espaços de poder.

Temos, ainda, a crítica de Nami (Turno 31) à política de cotas, formulada com o argumento explícito e seguro de que ela é inviável. Podemos perceber, no discurso de Nami (Turno 31), estudante que se autodeclara parda e ingressou na universidade por via de ampla concorrência, as divergências e contradições que são o campo da luta de classes e raças, instauradas ideologicamente no discurso, por meio de diversas estratégias discursivas. Para Nami, a política de cotas reforça a segregação. A estudante não percebe diferenças de acesso em relação a grupos raciais, mas do ponto de vista de classe, esclarecendo que, independentemente de cor, as pessoas, de modo geral, sofrem os prejuízos quando as políticas públicas negligenciam a educação básica, e esse seria o problema em questão. Fica evidenciado, nessa produção discursiva de Nami, que a discriminação racial não faz sentido para ela, pois “*não vai ser só o negro prejudicado aqui na universidade. Brancos também vão se prejudicar*”. Essa perspectiva ignora o passado de exclusão histórica dos grupos afrodescendentes e indígenas e mantém acesa a ideia do mito da democracia racial, que tentamos desconstruir.

Em suma, vemos dois grupos que expressam atitudes polarizadas, determinando quem pertence a cada um deles, e como se distinguem uns membros dos outros. Assim, observamos que um grupo reconhece a deficiência da política de cotas, mas defende sua permanência diante do cenário brasileiro, e o outro grupo critica essa política, devido, sobretudo, à inviabilidade do que se propõe a fazer: democratizar o acesso ao ensino superior para grupos subalternizados historicamente. Posicionamentos controversos, que são subsidiados pelas experiências de vida e opiniões construídas pelo discurso, representam excelentes oportunidades de debate do tema, em diferentes setores

do convívio dos/as estudantes, sobretudo, no âmbito educacional de formação de professores/as.

Considerações finais

A utilização de recursos linguísticos, como modalidade doxástica, intertextualidade, argumentação e narração, associados aos princípios da análise sociocognitiva do discurso, empregada neste artigo, foi indispensável à promoção de uma reflexão mais aprofundada, na qual percebemos as influências cognitivas, bem como das experiências individuais e socialmente compartilhadas, na manifestação das interações discursivas.

Os discursos dos/as participantes, sobre as cotas raciais, expressam duas atitudes polarizadas. Por um lado, a de aceitação da política de cotas como meio de reparação de uma dívida histórica, a fim de elaborar estratégias diversas para promover a representatividade da população afrodescendente e indígena nos espaços de poder; e, por outro, a de negação dessa política, com os argumentos de que, além de não ser viável, por não combater a raiz do problema, que se refere à deficiência na qualidade da educação básica, estaria promovendo maior segregação entre os grupos, por incentivar a distinção em raças humanas.

As opiniões compartilhadas nesse processo de interação discursiva contribuem para colocar em questão experiências, valores e ideologias, que estão em constante transformação na construção dos nossos modelos mentais. A pesquisa, desenvolvida no contexto de um processo de formação de professores em Biologia, conduzido em uma perspectiva crítica, por meio de debates de temas socioculturais, como as políticas de ações afirmativas, contribuiu para o desenvolvimento de identidades e julgamentos pelos/as licenciandos/as, bem como para a construção de discursos críticos sobre as ações afirmativas e as políticas sociais, que contribuem para a superação do sistema de desigualdade, tanto social quanto racial, que caracteriza o nosso país.

Por fim, entendemos que o sistema de desigualdades, que se expressa de forma mais contundente em países periféricos da América Latina, relaciona-se não apenas com o passado colonial desses países, mas também com os jogos globais de poder que marcam o neoliberalismo. Nesse sentido, é necessário inserir as lutas minoritárias, dentre as quais a defesa das ações afirmativas e políticas sociais, no contexto da discussão das origens capitalistas das desigualdades e da exclusão social, tema que julgamos promissor para pesquisas futuras.

Notas

¹As políticas afirmativas se referem a ações planejadas para atuar no sentido de promover a representação de pessoas pertencentes a grupos que têm sido subalternizados ou excluídos historicamente (BERGMANN, 1996).

²GRUPO A – Todos os candidatos, qualquer que seja a procedência escolar ou grupo étnico-racial, correspondendo a 50% das vagas; GRUPO B – Candidatos da escola pública de qualquer grupo étnico-racial, correspondendo a 15% das vagas; GRUPO C – Candidatos da escola pública que se autodeclararam pardos, negros ou indígenas, respondendo por 35% das vagas; GRUPO D – Candidatos portadores de necessidades educacionais especiais, com uma vaga extra por curso.

³Reunião de orientação. Teun Van Dijk, 11 de março de 2018, Barcelona.

⁴Tradução nossa, do original: La Teoría de la Valoración proporciona un marco para explorar de qué modo y con qué fines retóricos los hablantes y autores adoptan (a) una postura actitudinal (ideológica, en última instancia) hacia el contenido experiencial de sus enunciados; (b) una postura hacia sus interlocutores reales o potenciales; y (c) una postura hacia la heteroglosia del contexto intertextual en el que operan sus enunciados y textos.

⁵Tradução nossa, do original: “[...] en la práctica no resulta tan sencillo distinguir entre conocimiento y opinión (VAN DIJK, 2016c, p. 140)”.

Agradecimentos

Para a realização desta pesquisa, as autoras agradecem o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Processo 88881.189226/2018-01. Em especial, agradecemos aos sujeitos desta pesquisa, os/as licenciandos/as de Biologia que se disponibilizaram gentilmente a participar da investigação. Agradecemos também os comentários dos/as companheiros/as do *Centre of Discourse Studies* e dos/as investigadores/as amigos/as Catiana Correia e Teun Van Dijk. Por último, mas não menos importante, registramos nosso agradecimento a leitura cuidadosa e comprometida dos/as pareceristas deste periódico, que muito contribuíram para a qualidade do texto.

Referências

- Bergmann, B. (1996).** *In defense of affirmative action*. New York: BasicBooks.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007).** *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. 3. ed. Barcelona: Ariel Letras.
- Brasil. (2012).** *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012: Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Brasília.

- Canen, A.; Xavier, G. de M. (2011).** Formação continuada de professores para a diversidade cultural: Ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 641-813.
- Conrado, D. M.; Conrado, I. S. (2016).** Análise crítica do discurso sobre imagens da ciência e da tecnologia em argumentos de estudantes de biologia. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 4, n. 5, p. 218-231.
- Fairclough, N. (2003).** *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Felipe, D. A. (2014).** Páginas negras: Discurso sobre as cotas raciais nas revistas *Veja* e *Época*. In: *IX Encontro de Produção Científica e Tecnológica*. Anais. p. 1-12.
- Frazão, T. C. J. (2007).** *Análise crítica do discurso jornalístico sobre a implantação do sistema de cotas em universidades públicas brasileiras*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco.
- Gill, R. (2000).** Discourse Analysis. In: Bauer, M.; Gaskell, G. (Eds.). *Qualitative Researching with Text, Image and Sound*. London: Sage. p. 172-190.
- Marcon, F. (2010).** Distorções sociais no acesso ao ensino público superior e os fundamentos da proposta de ações afirmativas da UFS. In: Frank, M.; Passos Subrinho, J. M. dos (Orgs.) *Ações afirmativas e políticas inclusivas no ensino público superior: a experiência da Universidade Federal de Sergipe*. São Cristóvão: Editora UFS. p. 37-56.
- Moreira, A. F. B.; Candau, V. M. (2003).** Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-167.
- França Neto, J. I. de; Sousa, F. F. de. (2012).** Afirmação das cotas raciais nas universidades e o discurso naturalizado do preconceito: Uma análise do gênero discursivo jurídico. In: *Jornada Nacional do Grupo de estudos Linguísticos do Nordeste*. Anais. p. 1-11.
- Neves, P. S. C. (2013).** A política de reserva de vagas da Universidade Federal de Sergipe para alunos de escolas públicas e não brancos: uma avaliação preliminar. In: Santos, J. T. dos (Org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAO. 280 p.
- Kaplan, N. (2004).** Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: La Teoría de la Valoración. *Boletín de Lingüística*, n. 22, p. 52-78.

-
- Pinheiro, N. F. (2010).** *Cotas na UFBA: Percepções sobre racismo, antirracismo, identidades e fronteiras.* Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia.
- Quadros, D. F. M. de; Jovino, I. da S. (2016).** Discurso e poder: Análise das disputas acerca das ações afirmativas na UEPG. In: *IV Encontro rede sul letras.* Anais. p. 267-282.
- Ramalho, I. da S.; Resende, V. de M. (2018).** O caso Edvan Lima e a corporeidade de pessoas em situação de rua em casos de violência: Análise de dados do jornal Correio web. *Cadernos de Estudos Linguísticos Campinas*, v. 60, n. 3, p. 1-20.
- Resende, V. M. (2008).** *Análise de discurso crítica e etnografia: o movimento nacional de meninos e meninas de rua, sua crise e o protagonismo juvenil.* 2008. 332f. Tese (Doutorado). Doutorado em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília.
- Resende, V. de M. (2017).** Análise de discurso crítica: reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada. In: Resende, V. de M.; Regis, J. F. da S. (Orgs.). *Outras perspectivas em análise de discurso crítica.* São Paulo: Pontes editores. Cap. 1. p. 11-52.
- Resende, V. de M. Acosta, M. del P. T. (2018).** Apropriação da análise de discurso crítica em uma discussão sobre comunicação social. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 26, n. 1, p. 421-454.
- Richardson, K. (2000).** Intertextuality and the discursive construction of knowledge: the case of economic understanding. In: Meinhof, U. H.; Smith, J. (Eds). *Intertextuality and the media.* From genre to everyday life. Oxford: Manchester University Press. p. 76-97.
- Santos, C. V. A. dos. (2014).** Discurso em plenário: A construção do ethos sob a luz das Ações afirmativas. *Revista Nupex em Educação*, v. 1, n. 1, p. 1-28.
- Valentim, D. F. D.; Candau, V. M. (2012).** *Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico.* Rio de Janeiro. 234p. Tese (Doutorado). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Van Dijk, T. A. (1981).** Episodes as units of discourse analysis. In: Tannen, D. (Ed.). *Analyzing discourse: text and talk.* Georgetown: Georgetown University Press. p. 177-195.
- Van Dijk, T. A. (1991).** The interdisciplinary study of news as discourse. In: Bruhn-Jensen, K.; Jankowski, N. (Eds.). *Handbook of qualitative*

methods in mass communication research. London: Routledge. p. 108-120.

- Van Dijk, T. A. (2008)**. *Discurso e poder*. Falcone, K.; Hoffnagel, J. (Orgs.). São Paulo: Contexto.
- Van Dijk, T. A. (2012)**. *A Note on epistemics and discourse analysis*. British Journal of Social Psychology. Special Issue “Twenty-five years of discursive psychology”, v. 51, p. 478-485.
- Van Dijk, T. A. (2015)**. Critical discourse studies: A sociocognitive approach (new version). In: Wodak, R.; Meyer, M. (Eds.). *Methods of critical discourse analysis*. Third Edition. London: Sage. p. 63-85.
- Van Dijk, T. A. (2016a)**. Sociocognitive discourse studies. In: Richardson, J.; Flowerdew, J. (Eds.). *Handbook of discourse analysis*. London: Routledge. p. 1-26.
- Van Dijk, T. A. (2016b)**. Discurso-cognição-sociedade: estado atual e perspectivas da abordagem sociocognitiva do discurso. Trad. Pedro Theobald. *Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS*, v. 9, n. especial, s8-s29.
- Van Dijk, T. A. (2016c)**. *Discurso y conocimiento – una aproximación sociocognitiva*. Trad. Flávia Limone Reina. Barcelona: Editorial Gedisa.

Transcrições

Episódio 1. A naturalização de preconceitos e discriminação e a política de cotas raciais

Turno 1. Jhoserd: Eu acho que é um racismo estrutural, assim... vai para além de uma atitude pontual, assim, que envolve toda estrutura social, da sociedade... já tá enraizado, assim, sabe?

Turno 2. Professora: Foi fundado junto com a história do nosso país, né?

Turno 3. Jhoserd: Exato!

Turno 4. Luiz: Professora, se eu não concordar com as cotas, eu sou obrigatoriamente racista é?

Turno 5. Marcos: Eu também discordo das cotas também...

Turno 6. Fabrício: Assim, quando você fala em dívida histórica, eu acho muito... muito forte isso. Porque, sei lá... quando a gente fala nas cotas eu acho que é bater mais na tecla. Eu acho que é você intensificar um pouco o pensamento mais segregador.

Turno 7. Luiz: Eu, particularmente, não concordo com as cotas pra negro.

Turno 8. Carol: Nosso país é racista, mas mascara para os outros países que é um país que aceita bem a diversidade cultural.

Turno 9. Amanda: Ainda dentro dessas questões de cotas, eu tava até comentando com Elodie, a gente tem um país que até pouco tempo atrás era proibido a entrada de negros, não só em universidade, mas, em colégios [...] e aí eu encaro as cotas como uma tentativa de suprir esse

quadro, no sentido de... tem que ter negros aqui. Tem que ter pessoas de baixa renda nesses espaços. Então, tipo, eu não sei se todo mundo que não apoia as cotas é racista, mas, eu acho que boa parte das pessoas que fundamentam esse pensamento que: Ah, cotas é muito injusto, cotas... mesmo que inconsciente tem uma pegadinha sim, racista, sabe? Não todo mundo, mas, boa parte das... principalmente dos grandes políticos, as grandes pessoas que fundamentam essa política anti-cotas... [...].

Turno 10. Jhoserd: São pessoas privilegiadas.

Episódio 2. A política de cotas raciais

Turno 11. Fabrício: Isso. Que as universidades públicas brasileiras, elas são frequentadas por alunos que possuem família que tem uma renda anual perto de 40.000 reais. Então, aí você faz o paralelo. É... a educação, ela investe mais... o governo, ele investe mais na educação superior ou básica? Superior. Sendo que a superior é frequentada por... quase por pessoas ricas. Então, como eu vou colocar o negro da periferia na universidade, se eu não invisto na educação básica? No ensino fundamental? Por exemplo, eu sou negro, assim, graças a Deus, minha família teve condições de pagar uma escola particular... ensino médio particular... é... pré-vestibular particular... então, tive essa condição de me colocar igual pra igual com qualquer um pra entrar na faculdade. A faculdade pública. Já aquele negro de periferia que não vai ter investimento na educação básica, ensino fundamental e ensino médio, ele não vai saber nem... sair do ensino fundamental sem nem saber ler direito...

Turno 12. Maria: Sem perspectiva de entrar... de ir pra universidade.

Turno 13. Fabrício: Então, como é que eu vou reservar uma vaga pra negro, aqui na universidade se...

Turno 14. Maria: Se lá no ensino médio, no ensino básico, ele não é estimulado, ele não é...

Turno 15. Fabrício: Isso. O problema [é que] tem que dar a base pra ele, pra ele chegar e competir de igual pra igual com qualquer um.

Episódio 3. As relações de poder e as cotas raciais

Turno 16. Arizona: Eu digo por mim, porque eu sempre estudei em escola pública, minha vida toda, e quando eu entrei, eu senti muita dificuldade, no primeiro período, as disciplinas de exatas, né? Que... quando eu fiz o ensino médio não tinha professores pra suprir o que... é... essas disciplinas... a gente ficava tipo, dois horários sem ter aula nenhuma, o professor tinha que sair da sala que tava dando aula pra passar uma atividade, pra gente não ficar fazendo nada. E já... o que? Já empatava a outra turma que tava dando aula.

Turno 17. Eduardo: E sobre o que eles falaram aí... que eles querem que mude todo o sistema educacional, o ensino fundamental... eu acho que as cotas é... é uma solução mais rápida. Porque mudar todo sistema educacional dá trabalho...

Turno 18. Professora: Que poderia fazer se houvesse interesse político, né?

Turno 19. Eduardo: Exatamente. Mas aí demoraria séculos pra fazer, sei lá... então, as cotas é pra... eu acho que é mais um tapa buraco que é bom, mas, é mais eficaz, precisa agora.

Turno 20. Fabrício: Mas, não vai colocar o negro da periferia na faculdade, precisamente, as cotas...

Turno 21. Maria: Pode até colocar, mas não faz com que ele permaneça, que ele tenha sucesso, que ele chegue até o final, já com emprego, alguma coisa já... entendeu?

Turno 22. João: Aí é outra problemática, você tem política de entrada, mas não tem política de permanência... Novamente, é questão de péssima gestão, é questão de gestão pública isso.

[...]

Turno 23. Amanda: Eu queria meio que pontuar uma coisa na sua fala [referindo-se a Arizona], assim, porque quando você falou, você disse: eles não têm capacidade de acompanhar! Mulher, eu sou cotista e você também, a gente tá aqui. Por mais dificuldade que tenha, a palavra capacidade...

Turno 24. Arizona: Não foi isso, né? Eu to dizendo, a pessoa é mais, assim, tem mais facilidade, entendeu?

Turno 25. Amanda: Eu sei, mas “não ter capacidade” eu achei um pouco... até porque a gente tá aqui, por mais que tenha dificuldade, a gente tá acompanhando. Agora, eu encaro assim, tipo, sem a cota, talvez eu não tivesse tido a oportunidade de estar aqui provando que eu posso acompanhar. Se eu tentar, entendeu?

Turno 26. João: E que esse é o seu lugar.

Turno 27. Amanda: E que aqui também é o meu lugar, por mais dificuldade que eu tenha, tipo... entende o que eu tô falando?

Turno 28. Arizona: Sim, sim.

Episódio 4. A desigualdade social e a política de cotas raciais.

Turno 29. Jhoserd: Depende. O contexto exige que... é... essas... essas políticas públicas das questões raciais sejam feitas, já que mesmo que a genética tenha comprovado que as raças humanas não existem, o contexto social demonstra, é... ele diverge muito daquele que a genética fala. Aí a gente vê que essa segregação de raça foi socialmente estabelecida.

Turno 30. Professora: Diga, o que é que vocês acham?

Turno 31. Nami: Então, quando a senhora perguntou se as cotas segregavam, eu ia responder que sim, mas, aí todo mundo dizendo que não, que não, que não... fiquei quieta! Porque eu acho que sim. Segrega! De uma forma... não indireta, diretamente mesmo. Poxa! Você colocar pessoas em grupos é como você ensinar uma criança de ensino médio [...] e você colocar cotas, você coloca pessoas em grupo, que mesmo... foi como eu mesmo disse, eu nunca percebi cotas, aqui dentro da universidade, pessoas cotistas. Mas, é uma forma de separar as pessoas sim. E como ele disse que é um paliativo, paliativo nunca funciona. Precisa melhorar a educação básica como um todo. Porque não vai ser só o negro prejudicado aqui na universidade. Brancos também vão se prejudicar. As pessoas serão prejudicadas. Parar de falar em branco e negro... Pessoas serão prejudicadas se a educação não melhorar lá embaixo. [...]

Notas biográficas



Isabela Santos Correia Rosa é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, pela Universidade Federal da Bahia. É professora de Biologia do estado de Sergipe. Tem experiência na área de Ensino de Biologia e análise do discurso crítica, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino intercultural e pesquisa colaborativa de inovações educacionais.

E-mail: isa_biocorreia@hotmail.com



Rosiléia Oliveira de Almeida é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É professora associada do Departamento de Educação II da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua nas áreas de Educação em Ciência e Ensino de Biologia, sendo seus principais temas de interesse: aprendizagem escolar, educação intercultural, educação ambiental, formação de professores e pesquisa colaborativa de inovações educacionais.

E-mail: roalmeida@ufba.br