

Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Linguística
PPGEL - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

*Discurso, cognição e sociedade: a prática social de ingresso e de permanência
no ensino superior público por meio de cotas sociais e raciais*

Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi



CONCEIÇÃO MARIA ALVES DE ARAÚJO GUIARDI

**DISCURSO, COGNIÇÃO E SOCIEDADE : A PRÁTICA SOCIAL DE INGRESSO E DE
PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO POR MEIO DE COTAS SOCIAIS
E RACIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, Sujeito e Discurso.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni
Coorientador: Prof. Dr. Teun Adrianus van Dijk

**UBERLÂNDIA/MG
2022**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

G966 Guisardi, Conceição Maria Alves de Araujo, 1976-
2022 Discurso, cognição e sociedade [recurso eletrônico] :
a prática social de ingresso e de permanência no ensino
superior público por meio de cotas sociais e raciais /
Conceição Maria Alves de Araujo Guisardi. - 2022.

Orientador: Maria Aparecida Resende Ottoni.
Coorientador: Teun Adrianus van Dijk.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.699>
Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Ottoni, Maria Aparecida Resende,
1966-, (Orient.). II. Dijk, Teun Adrianus van, 1943-,
(Coorient.). III. Universidade Federal de Uberlândia.
Pós-graduação em Estudos Linguísticos. IV. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese - PPGEL				
Data:	Vinte e quatro de janeiro de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	13:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	11723ELI003				
Nome do Discente:	Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi				
Título do Trabalho:	Discurso, cognição e sociedade: a prática social de ingresso e de permanência no ensino superior público por meio de cotas sociais e raciais				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, sujeito e discurso				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Discursos, Identidades e Letramentos: um olhar para diferentes práticas sociais				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Cristiane Carvalho de Paula Brito - (UFU); Maria Cecília de Lima - (UFU); Raquelli Natale - (IFES); Viviane Cristina Vieira - (UNB); Teun A. van Dijk (UPF/BARCELONA), coorientador; e Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU), orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação

interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Aparecida Resende Ottoni, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/01/2022, às 11:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Cecilia de Lima, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/01/2022, às 11:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/01/2022, às 12:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Teunis Adrianus Van Dijk, Usuário Externo**, em 27/01/2022, às 14:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **VIVIANE CRISTINA VIEIRA, Usuário Externo**, em 27/01/2022, às 17:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Raquelli Natale, Usuário Externo**, em 27/01/2022, às 21:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3332815** e o código CRC **FE182E30**.

Dedico esta tese ao meu filho, Thiago, ao meu esposo, Valmir, aos meus pais, Antônio e Luzia(*in memoriam*), e a toda minha família. Dedico também aos meus orientadores, Maria Aparecida Resende Ottoni e Teun van Dijk, pela paciência, solidariedade e amizade! A todos os cotistas que lutam para conquistarem uma vaga na universidade e para permanecerem nela! Nas palavras de bell hooks (2019, p.4), dedico “a todos nós que amamos a negritude, que ousamos criar no dia a dia de nossas vidas espaços de reconciliação e perdão onde deixamos vergonhas, medos e mágoas do passado, e nos seguramos uns nos outros, bem próximos. Somente o ato e a prática de amar a negritude nos permitirá ir além e abraçar o mundo sem a amargura destrutiva e a raiva coletiva corrente. Abraçar uns aos outros apesar das diferenças, além do conflito, em meio à mudança, é um ato de resistência!”. E, por fim, uma dedicatória especial a todas as pessoas que foram acometidas pela Covid-19 e que, assim como eu, travaram uma luta pela vida!

AGRADECIMENTOS

Tenho tantas pessoas para agradecer, pelas orações, pelo apoio incondicional, principalmente no período em que estive entubada devido à Covid-19. Antes mesmo de mencionar todos aqueles que significam muito para mim, é bom lembrar que “a vida é trem bala”, porque “não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si. É sobre saber que em algum lugar, alguém zela por ti [...] É saber se sentir infinito, em um universo tão vasto e bonito, é saber sonhar. Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu. É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu[...] Segura teu filho no colo. Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui. Que a vida é trem-bala, parceiro, e a gente é só passageiro prestes a partir”! Eu venci a Covid-19! Eu sou um milagre! Deixo registrado isso, para que, na posteridade, esta tese possa ser lida e nela reverbere todo o processo de luta: luta pela pesquisa, luta pela ciência, luta contra o negacionismo, luta pelas minorias e luta pela vida! Assim, eu agradeço:

A Deus, porque se não fosse Ele, eu não teria escrito esses agradecimentos, eu não teria terminado um doutorado. Senhor, que em sua infinidade bondade, deu a mim uma segunda chance de vida, deixo aqui a minha mais grata oração: “Deus é bom o tempo todo! O tempo todo, Deus é bom”!

Aos meus pais (*in memoriam*), por todo amor! Eu não entendo (nem quero entender) como eles estiveram ao meu lado em todo o período que estive hospitalizada e como continuam presentes em todos os momentos de minha vida que precisei e preciso da força que só os pais podem nos dar. Pai, mãe, a filha de Antônio e Luzia, menina oriunda de periferia, quis ser doutora!

A o todo grupo de oração, pelo restabelecimento da minha saúde; são tantos nomes que seria impossível mencioná-los sem correr o risco de esquecer algum. Assim, prefiro que essas pessoas também sejam abençoadas a cada dia de suas vidas!

A todos os médicos e enfermeiras do Hospital Santa Lúcia - Asa Sul, de Brasília, pelo cuidado e, porque entendem de ciência, usaram tudo que foi possível para salvar a minha vida. E salvaram! Em especial, um agradecimento à Hellen, minha ex-aluna, que tive a felicidade de reencontrá-la, já formada, e, como profissional da saúde que é, não mediu esforços para contribuir com minha recuperação. Os agradecimentos a ela não cabem no texto, mas cabem no peito! Hellen, que privilégio ter ficado sob seus cuidados!

Ao meu marido, Valmir Guisardi, pelo amor, dedicação, por ter sido minhas mãos, pernas e olhos, quando não pude usá-los, devido ao processo de reabilitação pós-covid. Por ter sido pai e mãe do nosso filho, quando não pude estar presente. Amor o define. É você, sempre foi você, para sempre!

Ao meu filho amado, Thiago Guisardi, razão maior, pela qual lutei, incansavelmente, pela vida! Você é nosso maior presente! Foi você quem me deu a chance de ser mãe, quem me traz tantas alegrias! Amo você, incondicionalmente!

À minha irmã, Luziana Araújo, por todos esses anos me apoiando, por ter sido a força de toda a família, nos momentos em que estive entubada, nos momentos em que estive na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) e nos momentos de reabilitação; por ser presente, sempre, por querer o meu melhor, por fazer o papel além do que lhe cabe, que é de mãe! Ah, minha irmã, desde crianças, este laço é forte demais! Por você e para você, arrisco fazer um poeminha: “Fui acolhida com tanto amor, que não tive como não deixar para traz tanta dor; foi tanto que recebi de doação, que é isso que acalenta meu coração”. Amor de sangue, amor de irmãs, amor para sempre!

A todos os outros meus irmãos e irmãs: Guilhermina, Dogival, Raimundo, José, Francisco, Marielza, pelo carinho, por torcerem por mim, pelo amor de cada um! Amo vocês! E ao meu irmão Manuel, que reapareceu depois de 50 anos separado da família e que, no momento em que estive entubada, esse encontro ocorreu antes de ser no plano físico. Bem-vindo de volta, meu irmão, nossa mãe, do outro lado da vida, está muito feliz!

Às minhas cunhadas e cunhado: Dagmar, Rosélia, Maria do Rosário, Fabiana e Vagner pelas orações e torcidas.

A toda a família Guisardi, pelas orações e respeito, especialmente, ao meu sogro, Elpídio, e à Daiane, Marcelo, Jaqueline e Gisele, Vagner e Isabel.

Às minhas sobrinhas, Marília, Gabriela, Isabela, por todo o apoio dedicado, por sempre serem presentes, por torcerem por mim, por valorizarem a ciência! Em tempos sombrios, vocês representam a esperança de um país formado por pessoas “melhores”!

Ao meu sobrinho Arthur (ou como Thiago o define: “meu irmãozinho”), agradeço todo o amor, por estar ao meu lado, no hospital (mesmo que em sonhos), por ser quem você é. Amo você!

As minhas sobrinhas Adriana, Alenice, Alessandra, Andressa, Raiane, Rayssa, Regina, Roseane, Luziane, Máisa e aos meus sobrinhos: Adriano, Alessandro, Fábio, Mateus, Rael, Robson, Rosenildo, Renildo, Vilmar Júnior, vocês são muito especiais!

Ao meu cunhado Eronaldo, por todo o apoio, por fazer minha irmã e sobrinho tão felizes: gratidão!

À minha madrinha e tia Socorro (*in memoriam*), por sempre ter me incentivado a estudar, por acreditar, devido aos seus anos de sabedoria, que a educação transforma! Madrinha, continue olhando por mim!

À minha madrinha Anália, por ser essa mulher de luta, solidária! Apesar da distância, sempre rezo por sua vida e de toda a sua família, que amo demais! E a seus filhos, meus grandes amigos: Rondinele, Rosângela, Rejane, Raquel e Rose, por todo o amor, em mais de 30 anos de amizade! Vocês fazem parte da minha infância, do meu mundo adulto e estarão sempre em meu coração, até a eternidade! Vocês são mais que amigos, fazem parte da minha família!

À minha amiga e comadre, Michelli de Paula, pelos 20 anos de amizade! Amizade construída, primeiro, no “chão da escola” (e quem disse que isso não é possível?!). Obrigada, amiga, pelas broncas e conselhos, pelo carinho e solidariedade, pelas orações (suas orações são sempre seguidas verdadeiramente de ações), por estar sempre pronta a ajudar, por ser minha amiga-

irmã, por toda a cumplicidade durante esses anos. Amo você, por toda a eternidade! Agradeço também a seus filhos, Rafael e Gustavo, pessoas tão queridas e especiais!

À minha amiga e comadre, Caroline Costa, por toda amizade! Amizade construída desde o mestrado e levada para a vida toda. Que você alcance o mundo! Que momentos felizes sempre continuem passando por sua vida. Amo você e obrigada por me amar (e declarar isso publicamente), mesmo quando eu menos merecer! Você é “minha pessoa”, para sempre! Agradeço, também, a seus filhos: Joana, por todo o carinho, (quando está longe de sua mãe)! Minha pequena, que Deus lhe abençoe sempre! E, Miguel, menino inteligente, exemplo para muitos de uma personalidade admirável! Você é meu grande amigo!

Ao meu amigo Edinaldo Silva, por sempre acreditar em mim, pelo incentivo, por sempre achar que tudo que faço é bem-feito (tenho amigos que adoram levantar a minha autoestima)! Como você mesmo diz: “somos uma família”!

À minha amiga Rosineide Marques, pelos lindos anos de amizade, por toda paciência, por ser meu colo! Amiga, você é inspiração para momentos de paz, alegria, risadas gratuitas e por um incrível senso de humor, nada abala você! Ah, se você soubesse o quanto a amo! Gratidão por você ser quem é, por ser um presente na minha vida e pelo carinho de toda a sua família!

À minha amiga Aurora, que foi força, amizade e muito carinho, em todos os momentos em que estive internada. Você foi uma fortaleza e transmitiu isso para mim! Você foi oração, foi amizade, foi solidariedade, você foi invencível! Amiga de infância, para toda uma vida!

À minha amiga, Maria José da Silva Fernandes, que foi meu porto seguro, por tantas vezes, que me ouviu, que me aconselhou, que ajudou a salvar minha vida (foi ela quem exigiu que eu medisse a saturação), que fez com que eu pegasse “o balde” de volta, toda vez que o “chutei”. Obrigada, por compartilhar comigo, da indignação acerca do contexto tão desalentador que estamos vivendo. Obrigada, por pensar como eu, sobre a importância de olhar para as minorias. Você é meu exemplo!

À minha amiga, Fabíola Mendes, exemplo de garra, pessoa que me ensinou a valorizar a minha essência e que sempre fala de Deus da maneira mais linda que se pode ouvir. Gratidão, amiga linda!

Ao meu amigo Carlos (pai da Caroline) e sua família, por todo incentivo e carinho, o meu muito obrigada!

À minha amiga Francisca (outra amizade construída desde o mestrado), que sempre teve paciência em ouvir meus desabafos e sempre “puxou minha orelha”, quando julgou necessário. Você é muito importante para mim, para minha vida e para a minha sobriedade, em um mundo tão cruel! Amo você!

À minha amiga Camila Andrade (a quem fui apresentada nestas bancas de correção) e que sempre fez de tudo para que eu me sentisse bem, sempre com palavras amáveis, fazendo com que eu me sentisse a pessoa mais importante do mundo! Sempre brinquei dizendo que quando alguém estiver triste, basta conversar com ela, que tudo se resolve. Você é bem melhor do que você pensa! Você é incrível! Amo você!

A minha amiga Rosângela Guedes, pelo acolhimento, por suas palavras de apoio, no momento do meu retorno para a Secretaria de Educação, gratidão define! Amigas, para sempre!

Às minhas amigas e amigos, Laedy, Silvana, Betânia, Elisângela, Consuelo, Rosângela, Raquel, Divina, Nayara, Joaquim, Jeniffer, Amanda, Maurício, Guilherme, Camila, Nilaine, Elaine, Érica, Daniel, Thamilis, Franciane, Ravane, André Moura, Joadyson, Isabela, pela solidariedade, carinho e cumplicidade.

Ao casal Tânia e Júlio, por acreditarem tanto em mim e pelo amor à educação, apesar de terem resolvido enveredar em campos diferentes! Um dia, a gente se encontra de volta no processo de construção e disseminação de conhecimento! Obrigada, pela confiança e amizade!

À Grasiela Cardoso, que por ser conhecedora de tantos assuntos, divide comigo conhecimento e esperança. Obrigada, por lutar comigo, por justiça social. Eu já lhe disse várias vezes: você é inspiração!

À Neide Neiva, por não desistir dos seus sonhos que, somados aos meus, representam o incentivo para tantas lutas que travo diariamente! Eu desejo que Deus a abençoe sempre, porque tendo isso, o restante é consequência! Que possamos agradecer a Ele, sempre! Que você e o IDESBRASIL possam ser o caminho para olhar para as pessoas em vulnerabilidade social!

Às minhas amigas Christiane Renata e Caroline Schwarzbald, pelos anos de amizade, por serem escuta, por representarem carinho e solidariedade. Gratidão, meninas, para sempre!

À minha amiga e pesquisadora, Carla Barros Sobreira, da Unicamp, pelos desabafos durante as madrugadas, pelas trocas, pelas parcerias, por compartilhar comigo pensamentos decoloniais e por rogar por justiça social.

Aos meus amigos e amigas que conheci à época do mestrado em Letras (PROFLETRAS) e que até hoje mantemos o vínculo. União e solidariedade definem essa turma!

Aos participantes da pesquisa, a quem dei nomes fictícios de heróis e heroínas, porque merecem, porque compartilharam comigo traços de suas vidas, de suas memórias, de suas alegrias, de suas tristezas e das injúrias que sofreram... vocês tornaram esta pesquisa possível. Vocês foram incríveis!

A todos os meus professores, que tanto contribuíram para minha formação: Maria Aparecida Resende Ottoni, Teun Adrianus van Dijk, Carla Nunes Vieira Tavares, Ariel Novodvorski, José Magalhães, Willian Tagata, José Simão, Cármen Agustini e Waldenor Barros. Na oportunidade, agradeço também a todos os meus professores da época do curso de mestrado (PROFLETRAS), por valorizarem tanto o programa e acreditarem em seus estudantes. Vocês são incríveis, para sempre!

Aos professores que participaram das bancas de qualificação do projeto de tese, William Tagata e Viviane Vieira; da banca de qualificação da primeira versão da tese, Carla Nunes e Iran Mello e da banca de defesa: Carla Nunes Tavares, Cristiane Carvalho de Paula Brito, Guilherme Rios, Maria Cecília de Lima, Raquelli Natale e Viviane Vieira.

À minha professora querida, Carla Nunes Vieira Tavares, pelo carinho, dedicação, por ser um exemplo de profissional, um exemplo de ser humano! Obrigada, porque mesmo chegando tão rápido na minha vida, ocupou um espaço imensurável no meu coração.

À professora Cristiane Carvalho de Paula Brito, por quem tanto tenho carinho e que só não foi minha professora durante o curso de doutorado, devido a um erro de percurso cometido por mim (que isso fique registrado para a eternidade), mas com quem tive a honra de conviver durante a organização do SEPELLA! Gratidão, professora querida, por sempre responder às mensagens. Tenho imensa admiração por sua capacidade de interação com os discentes do PPGEL.

Ao professor Guilherme Rios, a quem tanto admiro, por suas lutas por justiça social, por seus ensinamentos sobre letramento e Análise de Discurso Crítica, em vários eventos que tive a oportunidade de participar.

À professora Maria Cecília de Lima, que foi minha professora no mestrado, cujo discurso antirracista tanto me encanta e que é minha inspiração nos estudos da língua em seu contexto de uso. Obrigada, professora querida!

À professora Raquelli Natale, grande pesquisadora que fui apresentada pelo Teun. Obrigada, por fazer parte deste estudo, desde os debates realizados no SEPELLA, por sua sensibilidade com a dor do outro e por suas preciosas contribuições para esta tese. Gratidão!

À professora Viviane Vieira, que fez parte da banca de qualificação do projeto e da banca de defesa. Obrigada, por sua sensibilidade, educação, respeito com a pesquisa do outro. Sempre a admirei pelo seu engajamento com projetos que acolhem a educação básica. Tive a oportunidade “de lhe perceber” refletida nas práticas pedagógicas de seus ex-orientandos.

À Raquel Ribeiro, colega do PPGEL, que ao saber que eu precisava de sangue, para uma cirurgia, dispôs-se a doar. Gratidão é o sentimento!

À Giselly Amado, por sempre ser tão solidária, por sempre acolher o outro. Você é maravilhosa!

À Walleska Bernardino, pelo apoio para que eu ingressasse no curso de doutorado e por suas palavras incentivadoras.

À Virgínia e Luana, duas profissionais sensíveis às demandas dos/das estudantes! Vocês duas são maravilhosas! Obrigada, por sempre responderem às nossas solicitações, pela cordialidade e respeito com os alunos do PPGEL.

A todos/todas os/as colegas do Grupo de Pesquisa e Estudo em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico- Funcional, pelo compartilhamento de saberes.

À Yohanna, por tanto carinho e respeito. Você é um ser humano único!

À Flávia Motta, pelo carinho, confiança e compartilhamento de saberes. Você é um exemplo!

À Laura, pelo carinho e apoio no meu período de reabilitação pós-covid. Que você tenha muito sucesso em sua vida. Gratidão!

À Camila Gonzaga, pelo apoio, solidariedade. Só posso desejar-lhe sucesso em sua trajetória e que Deus a abençoe sempre!

À Gilda das Graças, pelo carinho e trocas. Fiquei muito feliz, com nosso reencontro no chão da escola!

À Caroline Scharwzbold, Marcela, Paula Lázaro, Maria José e Joaquim, porque além da amizade, contribuíram para que essa pesquisa fosse realizada, ajudando no processo de convite aos participantes. Gratidão é o nome! Sem vocês, eu não teria “sido escuta” para tantas vozes de resistência, solidariedade e luta!

À Cleonice Leão, Dalma Barros, Lorena, Marineia, Heloísa, Paula e Cléverson, pelas interações no nosso grupo, pelos anos de amizade, Pós-Profletras.

Aos meus colegas da UFU, com quem tive o prazer de cursar algumas disciplinas ou de produzir com eles, em especial Anísio Pereira e Lucas Chagas, pela parceria e paciência.

À Coordenação de Apoio ao Ensino Superior (CAPES), pelo incentivo à pesquisa, por meio da bolsa de estudos.

À Penélope Chamosa e Meliôdas Guisardi, por representarem calma, quando precisei, pelo “ronronar”, como forma de carinho, por despertarem risos e inocência, por fazerem parte da minha vida!

Aos não nomeados, como diria hooks, “mas que meu coração sempre se lembra”!

À MARIA APARECIDA RESENDE OTTONI E AO TEUN ADRIANUS VAN DIJK

Para agradecer a pessoas tão especiais, as quais são diretamente responsáveis pela concretização desta pesquisa, recorro ao discurso de hooks (2019, p.4): “Sou especialmente grata àqueles que me mantiveram bem perto; aos que me desafiaram a viver a teoria num lugar além das palavras!”

Agradeço à **Maria Aparecida Resende Ottoni**, minha orientadora, a quem carinhosamente chamo de professora, por sua capacidade de “profetizar”, por sua capacidade de adivinhar como estou me sentindo, o que desejo e o que sonho. Por se preocupar comigo, além desta tese, por perceber que, por trás da produção científica, há um ser humano; por ser uma professora que trata os seus/suas orientandos/orientandas como amigos/as. A ela que, nos últimos meses, estava me alertando que era chegada a hora de voar sozinha...que era chegada a hora de ir! Meu Deus, como isso é assustador! Saber que um ciclo se rompe e outro se inicia sem sua “presença” diária! Acredito que é mais do que assustador, é desesperador, professora querida! Agradeço, por me tratar também como uma filha, dando o carinho e as broncas nos momentos que julgava serem necessários. A ela, dedico todo o meu amor e agradeço por todas as minhas conquistas. Há mais de sete anos (orientanda desde o mestrado), ensinando-me a crescer, como pessoa e como pesquisadora...anos de aprendizagem e de carinho! A ela que, por tantas vezes, eu fiz perder o sono, preocupada com a minha escrita ou com minha teimosia, eu peço a Deus que a recompense por tudo! A ela, pelas mensagens de apoio, pelo poema construído e recitado durante a banca de defesa, pela preocupação, enquanto estive entubada e em todo o processo de reabilitação pós-covid. Peço desculpas, por ser tão teimosa, mas quem sabe se não é partir desse atributo que renasce uma pesquisadora?! Uma pesquisadora que foi construída e reconstruída por seu incentivo de anos. E que, agora, renasce fortalecida, principalmente por ter a certeza da importância do tema desta pesquisa que acolheu com tanto respeito. A ela, por me apoiar a levar adiante a discussão sobre as injustiças sociais que envolvem a prática social de ingresso e permanência na universidade por cotistas. A ela a quem admiro, respeito e em quem me inspiro, a minha gratidão perpassada pela dor da saudade que “escorre pelos olhos”.

Agradeço ao meu coorientador, **Teun van Dijk**, pela pessoa que é, por deixar claro que por trás de uma posição social deve existir um ser humano. A ele, por seu olhar cuidadoso e solidário com os oprimidos! A ele, por ser um ator social que não faz questão de títulos, mas de ser solidário com quem precisa. Teun, como gosta de ser chamado, é um desses estudiosos que vive o que discute em sua teoria, que valoriza o que o outro cria, o que o outro produz. Essas são qualidades próprias dele, o que o torna um pesquisador admirável, para quem chegou a um nível tão elevado do processo de conhecimento (mas que escolhe não se enaltecer por isso)! Humildade o define! É muito difícil agradecer-lo sem que pareça bajulação. Assim, desejo que esses agradecimentos representem apenas todo o carinho e gratidão que sinto. Gratidão, por ter aceitado a me orientar, com tantas demandas, por olhar para uma estudante, oriunda de periferia, sonhadora e que teve a ousadia de enviar um e-mail, pedindo que a orientasse. Gratidão, pelas trocas de e-mails, por sempre respondê-los. Gratidão, por ter confiado a mim a tradução de sua mais recente obra “Discurso antirracista no Brasil: da Abolição às Ações Afirmativas”, porque nela está materializado todo o processo de luta pelas cotas, tema desta pesquisa, tema o qual persigo incansavelmente, desde quando percebi o crescimento dos meus ex-alunos nas universidades. A ele, a quem admiro, respeito e em quem me inspiro, a minha gratidão perpassada pela dor da saudade que “escorre pelos olhos”.

RESUMO

Esta tese de doutorado teve como objetivo primordial investigar a prática social de ingresso e de permanência de alunos oriundos de escolas públicas (em grande medida de escolas localizadas nas periferias) em universidades, por meio de cotas sociais e raciais, e a representação discursiva dessa prática e desses alunos. Para isso, foi considerada a relação entre discurso, cognição e sociedade. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, na qual investiguei, por meio do método multifatorial (dois métodos para coleta e geração de dados - *corpus* de reportagens e realização de entrevista) essa prática social, considerando elementos que são parte dela, tais como: discurso, cognição, instituições, processos, dentre outros. Importa explicar que, neste ano de 2022, em um cenário totalmente polarizado, será discutida a renovação da política de cotas (Ação Afirmativa - AA), para ingresso na universidade. As cotas são criticadas por muitos atores sociais, principalmente por aqueles que negam a necessidade de reparação do nosso passado histórico, de um período cruel de colonização e de escravização. O que eles não conhecem (ou não querem conhecer) é a importância das cotas na vida dos/das estudantes e a potencialidade dessa AA para “ajuste de rotas”. Alguns atores sociais desconhecem também as determinações da Lei 12.711/12, inclusive os próprios cotistas não são informados sobre seus direitos. Apesar do direito ao ingresso na universidade, por meio de cotas, estar pautado em lei, os estudantes oriundos de escolas públicas são representados e identificados por atores sociais, que são contra a política de cotas, como incapazes, como aqueles que têm menor rendimento do que os alunos não cotistas, como estudantes com sérias dificuldades de produção científica, como “inimigos” dos não-cotistas, dentre outras representações e identificações. Além disso, são vítimas de práticas discriminatórias e práticas racistas. O estudante cotista precisa também resistir para permanecer na universidade, pois sofre com a questão financeira, com a falta de bolsa, de alimentação etc. Como é uma situação de resistir dentro da universidade, devido ao racismo institucional, devido ao próprio racismo estrutural, devido ao fato do estudante ser oriundo de periferia, de estar em situação de pobreza, há evidenciada uma polarização entre NÓS X ELES. Essas posições ideológicas são corporizadas no uso da linguagem e as relações de poder implícitas a ela são, geralmente, obscuras para os diferentes atores sociais. Pensando em desvelar isso e considerando a relação com o tema desta tese de doutorado, empreendi uma análise de cinco reportagens on-line e de entrevistas realizadas com 32 (trinta e dois) participantes, dentre eles cotistas, ex-cotistas e professores universitários, sobre essa temática. Como universo da pesquisa, escolhi duas universidades públicas, uma localizada no Distrito Federal e outra localizada em Minas Gerais. E como aporte teórico-metodológico, utilizei os preceitos da Análise de Discurso Crítica ou Estudos Críticos do Discurso (ADC/ECD), de abordagem dialético-relacional (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003) e de abordagem sociocognitiva (VAN DIJK, 2015, 2016, 2017a, 2017b, 2018, 2021). Realizei, com o apoio dos orientadores desta tese, uma articulação dessas duas abordagens, criando uma proposta de arcabouço para análise. Os resultados das análises das reportagens e das entrevistas apontaram que os cotistas se representam e se identificam, na maioria das vezes, de forma negativa. Eles representam o sistema de cotas como uma AA necessária, como uma oportunidade e que precisa ser mantida, apesar dos obstáculos e rogam por mudanças nas bancas de heteroidentificação. Ganham relevância também, no *corpus* analisado, algumas avaliações positivas quando se tratava da representação e identificação dos cotistas feitas por outros atores sociais, tais como professores universitários e produtores das reportagens. Enfim, o objetivo maior é que este estudo possa contribuir para uma reflexão e transformação/minimização (OTTONI, 2019) da situação de injustiça que envolve o sistema de cotas sociais e raciais.

Palavras-chave: Prática Social. Cotas Sociais e Raciais. Análise de Discurso Crítica/Estudos Críticos do Discurso.

ABSTRACT

This doctoral thesis was aimed at investigating the social practice of entry and permanence of students from public schools (to a large extent of schools located at the outskirts) in universities, through social and racial quotas, and the discursive representation of this and these students. For this, the relation between discourse, cognition and society was considered. It is ethnographic research, in which I investigated, through the multifactorial method (two methods for collecting and data generation - corpus of reports and interview) this social practice, considering elements that are part of it, such as: speech, cognition, institutions, processes, among others. It should be explained that in a fully polarized scenario in a fully polarized scenario, the renewal of quota policy (affirmative action - AA) will be discussed, for entry into the university. Quotas are criticized by many social actors, mainly by those who deny the need to repair our historical past, a cruel period of colonization and enslavement. What they do not know (or do not want to know) is the importance of quotas in the life of students and the potential of this AA for “route adjustment.” Some social actors also unaware of the determinations of Law 12.711/12, including their own courts are not informed about their rights. Despite the right to entry at the university, through quotas, be based on law, students from public schools are represented and identified by social actors, which are against policy of quotas, such as those who have less income. That students are not quoted, as students with serious difficulties of scientific production, such as “enemies” of other students who didn’t enter by quotas, among other representations and identifications. In addition, they are victims of discriminatory practices and racist practices. The student also needs to resist to remain at the university because it suffers from the financial issue, without assistance, feed etc. As a situation of resisting within university, due to institutional racism, due to its own structural racism, due to the fact that the student is coming out of periphery, of being in a situation of poverty, there is evidenced a polarization between WE x THEY. These ideological positions are embodied in the use of language and implicit power relations are usually obscure for different social actors. Thinking of unveiling this and considering the relation with the theme of this doctoral thesis, I undertook an analysis of five online reports and interviews with 32 (thirty-two) participants, among them, students who are studying by quotas, students who have completed the course by quotas and university professors, about this theme. As a research universe, I chose two public universities, one located in the Federal District and another located in Minas Gerais. And as theoretical-methodological contribution, I used the precepts of Critical Discourse Analysis or Critical Discourse Studies (CDA/CDS), a dialectical-relational approach (CHOULIAKAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003) and Sociocognitive approach (VAN DIJK, 2015, 2016, 2017a, 2017b, 2018, 2021). I held, with the support of the advisor professors of this thesis, an articulation of these two approaches, creating a framework proposal for analysis. The result of reporting analyzes and interviews pointed out that the courts are represented and identify themselves, most of the time, negatively. They represent the system of quotas as a necessary AA, as an opportunity and that needs to be maintained, despite obstacles and “pray” for changes in identification facilities. They also raised, in the corpus analyzed, some positive evaluations when it was the representation and identification of the quotes made by other social actors, such as university professors and producers of reporting. Anyway, the greater aim is that this study can contribute to a reflection and transformation/minimization (OTTONI, 2019) of the situation of injustice involving the system of social and racial quotas.

Keywords: Social Practice. Social and Racial Quotas. Critical Discourse Studies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Escravizados.....	19
FIGURA 2 - Fotografia de estudantes após resultado de aprovação	24
FIGURA 3 - Uma motivação para a pesquisa.....	28
FIGURA 4 - Alguns heróis e heroínas negros (as).....	40
FIGURA 5 - Retratos do empobrecimento/da situação de pobreza no Brasil.....	42
QUADRO 1 - População de classe empobrecida/em situação de pobreza.....	45
GRÁFICO 1 - Empobrecimento/ Situação da Pobreza no Brasil	46
GRÁFICO 2 - Taxas de empobrecimento/de pobreza no Brasil	47
FIGURA 6 - Protesto contra o racismo.....	54
QUADRO 2 - Representação/identificação do negro e do branco.....	56
QUADRO 3 - Ações Afirmativas.....	62
QUADRO 4 - Leis de Cotas e distribuição de vagas.....	63
FIGURA 7 - Exemplo de Distribuição de vagas.....	64
FIGURA 8 - Exemplo de Programas de Assistência Estudantil 1	68
QUADRO 5 - Programa de assistência estudantil e seus objetivos	69
FIGURA 9 - Anúncio propaganda do Auxílio Emergencial de Assistência Estudantil	70
FIGURA 10 - Exemplo de Programas de Assistência Estudantil 2.....	71
QUADRO 6 - Programa de Assistência Estudantil da UnB e seus objetivos.....	71
FIGURA 11 - ACD/ECD.....	73
FIGURA 12 - Relação entre os níveis da vida social.....	79
QUADRO 7 - Arcabouço teórico-metodológico de 1999, para pesquisas de ADR.....	83
QUADRO 8 - Observações acerca da Análise de Discurso Crítica	85
FIGURA 13 - Significados do discurso e relação desse com outros momentos das práticas sociais	88
QUADRO 9 - Categorias da ADR e sua relação com os significados do discurso.....	89
FIGURA 14 - Tríade Discurso, Cognição e Sociedade.....	92
QUADRO 10 - Princípios da ASC	93
FIGURA 15 - A relação entre estrutura do discurso, interação social e estrutura social.....	94
FIGURA 16 - A Proposta da ASC para análise	100
QUADRO 11 - Parâmetros do contexto - (Traços de relevância)	101
FIGURA 17 - Esquema da reprodução discursiva do poder.....	103
FIGURA 18 - Questões norteadoras para compreender o que são ideologias.....	106

QUADRO 12 - Sumarização do que deve ser observado em uma análise da ideologia.....	107
QUADRO 13 - Composição de estruturas discursivas.....	108
FIGURA 19 - O processo de construção da pesquisa.....	111
FIGURA 20 - Articulação das propostas	117
QUADRO 14 - Arcabouço com articulação da ADR e da ASC- uma proposta.....	118
FIGURA 21 - Site de busca	126
QUADRO 15 - Dados do contexto de produção do <i>corpus</i> coletado	128
QUADRO 16 - Roteiro de entrevista 1 - Estudantes cotistas e ex-cotistas	130
QUADRO 17 - Roteiro de entrevista 2 - Professores universitários	131
QUADRO 18 - Perguntas norteadoras.....	133
QUADRO 19 - Alguns aspectos dos parâmetros do contexto (traços de relevância) da situação interativa, no que se refere aos participantes da pesquisa	137
QUADRO 20 - Perfil dos professores universitários participantes da pesquisa	138
GRÁFICO 3 - Formas de ingresso na universidade pelos cotistas (e ex-cotistas) participantes da pesquisa	139
GRÁFICO 4 - Tipos de cotas escolhidas para ingresso pelos cotistas e ex-cotistas participantes da pesquisa	140
QUADRO 21- Realizações linguísticas do Afeto.....	144
FIGURA 22 - Sistema da Avaliatividade.....	143
QUADRO 22 - Realizações linguísticas de Julgamento	145
QUADRO 23 - Realizações linguísticas de Apreciação	146
QUADRO 24 - Exemplo de Gradação de Força.....	147
QUADRO 25 - Exemplo de Gradação de Foco.....	147
QUADRO 26 - Subsistema Engajamento.....	149
QUADRO 27 - Intertextualidade	152
QUADRO 28 - Interdiscursividade.....	155
QUADRO 29 - Metáforas estruturais	158
QUADRO 30 - Metáforas orientacionais.....	159
QUADRO 31 - Experiências com metáforas ontológicas.....	160
QUADRO 32 - Quadrado ideológico.....	162
QUADRO 33 - A categoria Argumento para análise do discurso ideológico	162
FIGURA 23 - Ilustração sobre o ingresso por cotas na universidade.....	165
QUADRO 34 - Fatores constituintes da situação de injustiça social.....	167
QUADRO 35 - As questões de pesquisas e as categorias guiadas pelo <i>corpus</i>	170

QUADRO 36 - Significado Global e Parâmetros do contexto referentes às reportagens	173
FIGURA 24 - Captura de tela de página de rede social.....	175
QUADRO 37 - Vozes e textos articulados nas reportagens.....	180
QUADRO 38 - Legenda	181
QUADRO 39 - Ações identificadas e representadas no <i>corpus</i> coletado.....	218
QUADRO 40 - Parâmetros do contexto - evento comunicativo entrevista	225
QUADRO 41 - Legenda 1- Marcação nas estruturas discursivas transcritas.....	227
QUADRO 42 - Legenda 2: Marcação nas estruturas discursivas transcritas.....	227
QUADRO 43 - Marcas de polarização ideológica.....	232
FIGURA 25 - Representação e Avaliação do sistema de cotas.....	249
QUADRO 44 - Quadro resumitivo de um dos obstáculos enfrentados por estudantes.....	278
QUADRO 45 - Polarização ideológica.....	285
QUADRO 46 - Reportagens sobre fraudes nas universidades.....	329
FIGURA 26 - Como os estudantes cotistas e ex-cotistas se identificam e se representam discursivamente	297
FIGURA 27 - Identificação/avaliação e representação dos cotistas e ex-cotistas.....	296
QUADRO 47 - Reportagens sobre fraudes nas universidades	330
QUADRO 48 - Desempenho de alunos cotistas e não cotistas.....	336
QUADRO 49 - Ações identificadas e representadas no <i>corpus</i> gerado – pela voz dos participantes.....	346
FIGURA 28 - Captura de tela 1.....	346
FIGURA 29 - Captura de tela 2.....	346
FIGURA 30 - Captura de tela 3.....	346

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Ingressantes provenientes da rede pública (%) em IEs selecionadas em função do IGC 2016, por grandes regiões – Brasil – 2012/2016.....	66
TABELA 2 - Participação (%) dos grupos beneficiários da lei de cotas nas IFES e entre jovens de 16-18 anos que frequentam o ensino médio – Brasil e grandes regiões – 2016.....	67

Sumário

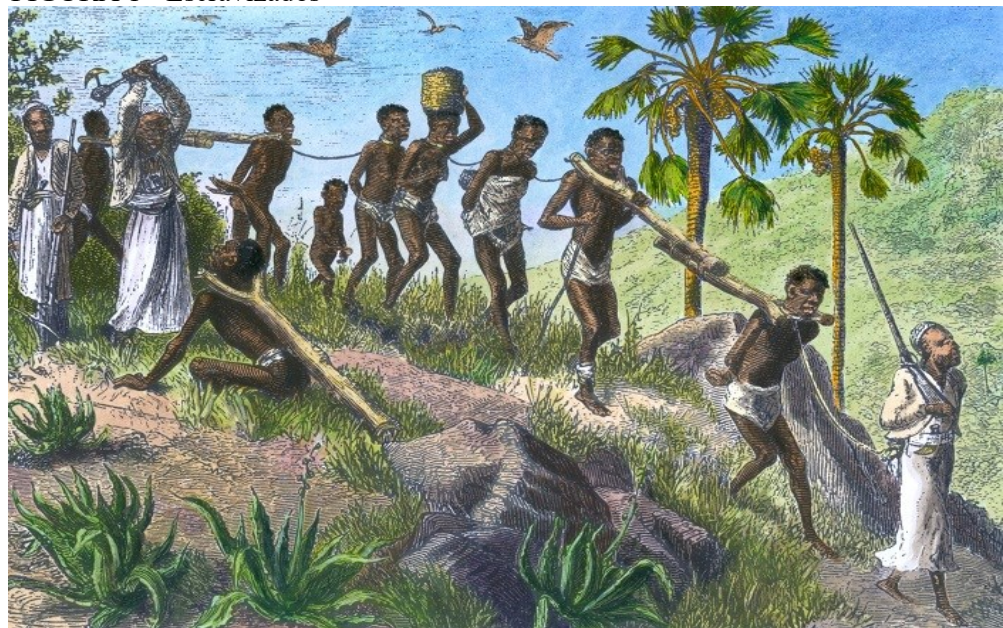
1 O INTROITO DA PESQUISA	19
1.1 Estado da arte.....	35
2 O RACISMO, O EMPOBRECIMENTO (A PROBREZA) E O SISTEMA DE COTAS NO BRASIL.....	40
2.1 A perversidade da desigualdade social: o retrato do empobrecimento/da pobreza no Brasil.....	41
2.2 O racismo e a urgência de práticas antirracistas.....	48
2.3 A Ação Afirmativa Sistema de cotas raciais e sociais: um percurso a partir da “abolição” dos escravizados.....	59
2.3.1 Do acesso e da permanência no ensino superior.....	65
3 A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC) OU ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO (ECD).....	73
3.1 Mas, o que é a ADC (ECD)?.....	73
3.2 A abordagem Dialético-Relacional (ADR) de Norman Fairclough.....	76
3.2.1 As propostas de análise da abordagem dialético-relacional.....	81
3.3 A abordagem sociocognitiva de ADC de Teun van Dijk.....	89
3.3.1 A proposta de análise da Abordagem Sociocognitiva.....	95
3.3.2 A concepção de ideologia adotada na ASC.....	103
3.3.3 O discurso midiático e o discurso político.....	108
4 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA DISCURSIVO-ETNOGRÁFICA: A COERÊNCIA ENTRE A ONTOLOGIA, A EPISTEMOLOGIA E A METODOLOGIA.....	111
4.1 Os pressupostos metodológicos: a pesquisa discursivo-etnográfica e o caminho pela ontologia e epistemologia.....	111
4.1.2 Apresentação de um arcabouço para o desenvolvimento de pesquisas com base na ADR e na ASC: uma proposta.....	116
4.2 O passo a passo trilhado para constituição do <i>corpus</i> - dados coletados.....	125
4.3 O passo a passo trilhado para constituição do <i>corpus</i> - dados gerados.....	130
4.4 Dos participantes da pesquisa.....	136
4.5 As categorias guiadas pelo <i>corpus</i>	141
4.5.1 O Sistema da Avaliatividade.....	142
4.5.2 A intertextualidade: articulação de vozes e textos.....	151
4.5.3 A interdiscursividade: articulação de discursos.....	154
4.5.4 Metáfora: uma forma de pensar, agir, identificar e representar.....	155
4.5.5 Argumentos.....	161
4.5.6 Vocabulário.....	164
5 REPRESENTAÇÕES E IDENTIFICAÇÕES DO ESTUDANTE COTISTA E DO SISTEMA DE COTAS: A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS E DOS DADOS GERADOS	165
5.1 Reflexões iniciais: ênfase na situação de injustiça social que envolve as cotas sociais e raciais para acesso à universidade e sua relação com o contexto da escravização.....	166
5.1.1 Breves considerações globais: do <i>corpus</i> coletado e gerado às questões de pesquisa... 170	170
5.2 Análise dos dados coletados: a prática social jornalística e os parâmetros do contexto comunicativo que a envolve.....	171
5.3 Como a prática social de ingresso e de permanência por cotas na universidade é avaliada e representada discursivamente nas reportagens.....	179
5.3.1 Representação e avaliação do Sistema de Cotas por diferentes atores sociais.....	182
5.3.2 Representação e avaliação da universidade pública (elemento da prática social enquanto instituição).....	192

5.3.3 Como os estudantes cotistas (e ex-cotistas) se identificam e se representam discursivamente nas reportagens.....	198
5.3.4 Possíveis caminhos para transformação/minimização da situação de injustiça social: as ações que estão sendo empreendidas (ou deveriam ser) a favor do sistema de cotas.....	218
5.4 A representação e a identificação/avaliação da prática social de ingresso e de permanência no ensino superior por meio de cotas sociais e raciais: A análise dos dados gerados.....	222
5.4.1 Análise dos parâmetros do contexto (traços de relevância) da situação comunicativa: considerações acerca da entrevista realizada.....	224
5.4.2 O que os participantes da pesquisa conhecem sobre as cotas: opiniões e atitudes como outros elementos da prática social de ingresso e permanência no ensino superior por cotas.....	226
5.4.3 Como os cotistas, ex-cotistas e professores universitários representam e avaliam o Sistema de Cotas.....	237
5.4.4 Como os estudantes cotistas e ex-cotistas se identificam e se representam discursivamente.....	250
5.4.5 Como os professores universitários identificam e representam os estudantes cotistas.....	296
5.4.6 Possíveis caminhos para transformar/minimizar a situação de injustiça social que envolve o sistema de cotas: quais ações têm sido desenvolvidas e quais mudanças devem ser feitas com vistas à permanência pela voz dos cotistas, ex-cotistas e professores universitários.....	305
5.5 Reflexão acerca da análise empreendida dos dados coletados e gerados e da pesquisa como um todo.....	342
REFERÊNCIAS.....	352
APÊNDICES.....	364
Apêndice 1 - Roteiro de entrevista 1 – Estudantes cotistas e ex-cotistas.....	365
Apêndice 2 - Roteiro de entrevista 2 - professor do aluno cotista na universidade.....	366
Apêndice 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	367
ANEXOS	369
Anexo 1 - Parecer consubstanciado CEP.....	370
Anexo 2 - Captura de tela das reportagens.....	370

1 O INTROITO DA PESQUISA

Mas, irmão fica sabendo: Piedade não é o que eu quero, piedade não me interessa. Os fracos pedem piedade; eu quero coisa melhor. Eu não quero mais viver nos porões da sociedade, não quero ser marginal. Quero entrar em toda parte, quero ser bem recebido. Basta de humilhações! Minh'alma já está cansada. Eu quero o sol que é de todos. Quero a vida que é de todos. Ou alcanço tudo o que eu quero, ou gritarei a noite inteira como gritam os vulcões, como gritam os vendavais, como grita o mar! E nem a morte terá força para me fazer calar (ASSUMPÇÃO, 1958, p.33).

FIGURA 1 - Escravizados



Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/tres-grandes-abolicionistas-negros-brasileiros.htm>

A educação pode favorecer o desenvolvimento humano, contudo lidamos com um cenário mastodôntico de desigualdades no campo educacional. As políticas educacionais brasileiras que visam garantir o acesso ao ensino superior, por exemplo, precisam avançar muito, principalmente, no que tange à oferta de vagas para as minorias¹ (vagas para pretos,

¹ Entendo como minorias tudo aquilo que se refere a grupos marginalizados dentro de uma sociedade e que possui ligação com aspectos econômicos, sociais, culturais, físicos ou religiosos, de gênero ou orientação sexual. Concordo com Freitas (2007, p. 194), quando ele defende que “as minorias são, quase sempre, numericamente maiores que as majorias, e a confusão se instaura. Por isso, o termo deve ser entendido em seu sentido socioantropológico, que diz ser o grupo que se encontra excluído das bases hegemônicas para limites identificatórios. Tais limites, no mais das vezes, são identificados pelos grupos dominantes e detentores de poder, privilégio e prestígio. As minorias estariam, assim, em desigualdade de direitos e oportunidades em relação aos grupos majoritários, sendo, frequentemente, alvos de discriminação, preconceito, exclusão ou invisibilidade. Vale ressaltar que tais ações (discriminatórias) não são causa da categorização, mas consequência”.

pardos e indígenas - PPI - cotas raciais -, e vagas para pobres e estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas - cotas sociais). No entanto, acredito² que não é somente garantir o acesso ao ensino superior; isso deve ser feito de maneira democrática, haja vista que sabemos que existe um enorme abismo social que divide os estudantes, como, por exemplo: a) estudantes brancos dos estudantes negros que vivenciam o racismo estrutural e institucional³; b) estudantes oriundos de escolas particulares, que tiveram oportunidade de investir em cursinhos, por exemplo, dos alunos oriundos de escolas públicas, inclusive aqueles que moram e estudam em escolas de periferia⁴ e que carregam marcas de vários entraves sociais, tais como: a falta de oportunidade de fazer um curso pré-vestibular; a impossibilidade de se dedicar aos estudos, uma vez que em grande parte precisam trabalhar para ajudar no sustento da família; a impossibilidade financeira de adquirir materiais para estudos. Além desses desafios, os estudantes cotistas lidam com a dificuldade de produção científica. Estou me referindo ao letramento acadêmico⁵, que, embora não seja o foco desta pesquisa, é crucial mencioná-lo, pois acredito, pela minha experiência, pelas leituras que fiz, durante o curso de pós-graduação, e pelas aulas que ministrei, como parte do estágio de regência no ensino superior, na graduação em Letras e Jornalismo, cuja professora regente foi minha orientadora de doutorado, que esse é um dos grandes desafios a serem enfrentados pelos alunos, principalmente por aqueles pertencentes a minorias linguísticas. Todos esses desafios mencionados representam um

² Nesta tese, optei por usar a primeira pessoa do singular, apesar de saber que de qualquer forma o discurso é constituído pela voz do outro, não há discurso “Adão de si mesmo” (BAKHTIN, 2003). Tal escolha teve por objetivo deixar mais evidente as minhas posições e marcas da minha própria história de vida. No entanto, isso não quer dizer que em toda a sua constituição não apareçam as vozes dos meus orientadores, Maria Aparecida Resende Ottoni e Teun van Dijk, que tanto contribuíram para o meu conhecimento e crescimento enquanto pesquisadora.

³ Há diferença entre o racismo estrutural e o racismo institucional. O primeiro ocorre de forma mais velada, é mais difícil identificar porque ele é constituído por um conjunto de crenças, hábitos, estigmas, muitas vezes sem que as pessoas percebam. Já o segundo é a desigualdade de tratamento entre negros e brancos que acontece dentro das instituições, sejam elas públicas ou privadas. Como o racismo estrutural é mais difícil de ser identificado, acaba se tornando uma forma mais perigosa de tipo de racismo.

⁴ Esclareço que não estou referindo à periferia apenas como um espaço geográfico. Concordo com Freitas (2007, p.194), quando ele explica que “o termo não deve, necessariamente, ser visto como sinônimo de subúrbio, que estaria mais relacionado a questões de densidade demográfica e de geografia, que propriamente a questões econômicas. Ainda assim, relacionamos tanto um termo como outro à pobreza, desprestígio, e, por extensão, invisibilidade. Por essa razão, os grupos sociais que habitam os espaços periféricos são tidos como “minoritários”. Tal termo abarca os recortes necessários para classificar populações ideologicamente marginalizadas, tais como: raça e etnia, gênero, sexualidade, geração, classe e, também, regionalismos”.

⁵ Os estudos dos letramentos acadêmicos estão centrados na discussão sobre “às relações de poder, autoridade, produção de sentidos e identidade que estão implícitas no uso de práticas de letramento em contextos institucionais específicos” (LEA; STREET, 2006, p. 229). Para Bezerra (2012, p. 258), os “letramentos acadêmicos se constituirão, essencialmente, como sinônimo de letramentos em gêneros textuais próprios do meio acadêmico, considerando-se não só o processo de aquisição de habilidades de leitura e escrita, nem a mera socialização na cultura universitária, mas fundamentalmente a negociação e a construção da identidade do aluno como membro e participante autorizado dessa/nessa cultura”. Os gêneros discursivos representam, na esteira do letramento acadêmico, mecanismos discursivos que permitem a inserção dos alunos nas práticas de letramento e que ativam as identidades sociais e culturais em dado contexto (GEE, 1999).

abismo, que foi construído historicamente e que está na base de muitos problemas sociais, pois muitos estudantes, tais como os empobrecidos⁶ e negros, são alijados de oportunidades educacionais.

Todas essas questões acabam revelando detalhes de minha vida: ex-moradora de periferia, filha de pais que não tiveram acesso a uma educação formal (mãe não-alfabetizada e pai que cursou apenas os primeiros anos do ensino fundamental 1) e que, embora não tenha ingressado nas universidades (duas graduações - Letras e Pedagogia), por meio de cotas, assumo que tive sérias dificuldades de escrita, dificuldades que demonstram a falta de um letramento acadêmico, cujo conceito, “embora originalmente desenvolvido no que diz respeito ao estudo dos letramentos no ensino médio e na universidade, também se aplica à pré-escola⁷” (LEA; STREET, 2006, p.227).

Ainda sobre a questão da desigualdade entre os estudantes, remeto-me para o alerta de Santos (2003), quando ele afirma que não devemos seguir a lógica que envolve o mito da democracia social, ou seja, a ideia de que todos nós estamos no mesmo nível de igualdade sociorracial e que tivemos as mesmas oportunidades, desde o processo de colonização do Brasil. Esse autor defende que, se pensarmos dessa forma, poderemos ser levados a acreditar que as desigualdades na posição hierárquica e as relações de poder são dessa forma, devido a uma incapacidade própria de grupos que estão em situação de desvantagem. Ademais, vivemos em um processo de exclusão social, marcado pelo contexto da globalização.

De acordo com Camino (1996, p. 7), para compreender como se dão os “processos de exclusão social, devemos, portanto, analisar o contexto contemporâneo onde se desenvolvem. E esse contexto é dominado pela globalização, que deve ser entendida como um conjunto de processos que se estruturam em níveis diferentes (cultural, econômico e social)”.

Conjecturo que um dos caminhos para garantir a democratização da educação, de forma a assegurar o acesso ao ensino superior, é o sistema de cotas sociais e raciais, foco desta pesquisa de doutorado. A maioria de jovens negros e/ou empobrecidos, oriundos de escolas

⁶ Utilizo os termos empobrecidos em vez de pobres, ou pessoas empobrecidas/classes empobrecidas em vez de pessoas pobres, porque entendo que o uso do termo “pobres” permite o entendimento de que os atores sociais escolheram estar nessa condição, como se fosse um atributo. A escolha linguística empobrecido/s/a/s ou classes empobrecidas parece-me ser mais adequada, pois permite a construção do sentido que é uma situação em que a pessoa foi forçada a estar nessa condição. Em relação ao termo pobreza, eu o uso ao lado da palavra empobrecimento, porque não posso ignorar, por exemplo, que ao coletar dados, apresentar dados de políticas públicas, da desigualdade social, o primeiro termo é o mais utilizado e conhecido. Em alguns momentos, aparecerão os termos “pobre/s” ou pobreza (sem estar ao lado de empobrecimento), mas isso ocorre apenas em citações, nas quais mantenho tais como estão nas obras consultadas.

⁷ Minha Tradução de “*Although originally developed with regard to the study of literacies in higher education and the university, the concept of academic literacies also applies to K-12 education*” (LEA; STREET, 1999, p.227).

públicas, não conseguem ingressar nas universidades e esse é um dos motivos que justifica a implantação de cotas. De acordo com o Laboratório de Políticas Públicas (2006, p.1), da UERJ, “vivemos numa das sociedades mais injustas do planeta, onde o ‘mérito acadêmico’ é apresentado como o resultado de avaliações objetivas e não contaminadas pela profunda desigualdade social existente”. Entretanto, tenho consciência de que “as cotas não solucionam todos os problemas da universidade, elas são apenas uma ferramenta eficaz na democratização das oportunidades de acesso ao ensino superior para um amplo setor da sociedade excluído historicamente do mesmo” (SITE DO LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS-UERJ, 2006, p.1).

É pensando nessas questões que entendo a importância das Ações Afirmativas (AA), que são políticas públicas de âmbito privado e público que visam a garantir a inserção de minorias, seja no mercado de trabalho ou em sistemas educacionais (SANTOS, 2003). As AA sobre cotas, por exemplo, podem permitir que as pessoas possam tentar ingressar no ensino superior com condições, ainda que mínimas, de igualdade. De acordo com a antiga Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), as AA, “no Brasil, partem do conceito de equidade expresso na constituição, que significa tratar os desiguais de forma desigual, isto é, oferecer estímulos a todos aqueles que não tiveram igualdade de oportunidade devido à discriminação e ao racismo” (BRASIL, s/d, p.1). E, para Santos, (2003, p.56) [...] “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. Esse autor explica que é aí que nasce “a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, 2003, p. 56).

Entretanto, apesar da necessidade de oportunizar o acesso ao ensino superior à parte da população tida como minorias, muitos atores sociais apoiam apenas as cotas sociais, negando a necessidade das raciais, conforme apontam Guarnieri e Silva (2017, p. 184):

As principais críticas ao sistema de cotas raciais são: inexistência biológica das raças; caráter ilegítimo das ações de “reparação” aos danos causados pela escravidão em tempo presente; risco de acirrar o racismo no Brasil; possibilidade de manipulação estatística da categoria “parda”; inviabilidade de identificação racial em um país mestiço; a questão da pobreza como determinante da exclusão social.

Quanto a essa oposição às cotas, conforme já afirmei, principalmente no que se refere às cotas raciais, a AA sobre ela motivou um grande debate nos espaços acadêmicos e no parlamento, em Brasília, sendo, em 2012, a lei de cotas - 12.711, sancionada pela ex-presidenta, Dilma Rousseff. Mas, antes disso, em 2001, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

abriu o caminho para as cotas raciais. Em 2008, essa instituição destinou vagas para acesso ao ensino superior para alunos da rede pública, negros ou indígenas; e isso foi ampliado para pessoas com deficiência e filhos de bombeiros e de policiais mortos ou incapacitados. Em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) tomou a iniciativa de adotar o sistema de cotas para negros e indígenas, no seu processo seletivo para ingresso no ensino superior, abrindo portas para as minorias. Antes dessa iniciativa, o acesso era baseado na meritocracia; a UnB era considerada como um espaço elitizado, destinado a alunos oriundos de escolas particulares, em sua maioria, pois eles tinham condições de se prepararem para os processos seletivos. Senkevics e Mello (2019, p. 200) auxiliam a compreender a esse crescimento no número de estudantes cotistas na UNB, quando eles explicam que “as maiores variações percentuais aconteceram nas universidades originalmente mais elitizadas, as quais coincidem com aquelas mais bem-conceituadas na avaliação institucional[...]”. Segundo pesquisa realizada por esses autores, “a UNB assistiu ao crescimento de cotistas, superior a 40% de seus respectivos valores originais” (SENKEVICS; MELLO, 2019, p. 200).

Em relação à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ela implantou as cotas raciais e sociais, no primeiro semestre de 2013, seguindo a determinação da lei 12.711/12. De acordo com “o diretor de processos seletivos da universidade, Gilmar da Cunha Sousa, desde que saiu a nova legislação, a instituição começou a trabalhar a discussão para colocar em prática a determinação” (G1, 2012, p. 1). Em 2018, “dos 800 candidatos que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas para ingressar no primeiro semestre de 2018 na instituição, 600 tiveram a matrícula homologada” (COMUNICA UFU, 2018, p.1).

É possível notar que houve um avanço na implantação da AA que se refere às cotas sociais e raciais. Todavia, outros problemas surgem com essa implantação, tais como a manifestação de relações assimétricas de poder entre alunos negros ou oriundos de escolas públicas e aqueles que tiveram acesso ao ensino privado, conforme é possível perceber em muitos textos publicados na mídia⁸. Muitos estudantes cotistas têm dificuldades, também, com a produção científica acadêmica e com as finanças, o que pode comprometer a sua permanência na universidade, que é outro desafio, além do acesso.

Para Oliveira (2019, p. 20), “é preciso proporcionar as condições necessárias para garantir a continuidade desses novos estudantes na educação superior, com vistas a que possam alcançar a conclusão do curso superior com êxito”. Outra questão que merece destaque se refere ao fato de que, quando temos a divulgação, pela mídia, dos resultados de jovens que conseguem

⁸ A mídia, “ao ser tomada como uma instituição social e linguística, ela funciona como um espelho que reflete os conceitos e as ideias que circulam na sociedade e no cotidiano social” (MIRANDA, 2006, p.65).

ser aprovados por meio do sistema de cotas sociais ou raciais, isso é representado, muitas vezes, de forma negativa. Exemplo disso são as várias reportagens que são divulgadas sobre o assunto, tal como a que é motivação desta pesquisa: “UnB será ocupada pela periferia: exemplos vêm de Ceilândia e Brazlândia”, conforme a figura a seguir.

FIGURA 2 - Fotografia de estudantes após resultado de aprovação



Fonte: Captura de tela de reportagem do Correio web, publicada em janeiro de 2018.

Foi relatado, nessa reportagem, por seus produtores, que, em 2017, 43,4% das vagas do PAS⁹ foram ocupadas por alunos da rede pública e que cresce, cada vez, mais o número de acesso ao ensino superior por esse público. No entanto, o que mais me instigou foi toda a polêmica gerada, por internautas, na rede social *Facebook*, onde a reportagem foi compartilhada, possivelmente, devido à leitura da manchete. Os internautas construíram diferentes sentidos em relação ao uso da escolha linguística “será ocupada”, evidenciando, muitas vezes, uma representação negativa, ainda mais pelo fato de esses alunos serem de cidades da periferia de Brasília: Ceilândia e Brazlândia. O subsecretário de educação do Distrito Federal, à época, investido do poder que lhe é concedido por direito, respondeu, em forma de postagem, em sua página pessoal do *Facebook*, estabelecendo uma relação não harmônica com

⁹ PAS - Programa de Avaliação Seriada.

a voz dos produtores da reportagem, da seguinte forma: “Não, eles não ocuparam a UNB! Eles CONQUISTARAM!¹⁰”.

A partir do comentário postado, criou-se uma grande tensão entre os internautas, uns concordaram e outros discordaram dos dizeres do subsecretário. Apesar de acreditar que o subsecretário fez a postagem na tentativa de defender que os estudantes tinham conseguido as vagas por mérito, por direito, como frutos de uma conquista, foi estabelecida uma oposição a uma representação construída dos alunos que ingressam na universidade por meio do sistema de cotas, como se o acesso de alunos oriundos de escolas públicas de periferia fosse algo impossível. Essa representação pode ter sido construída por meio da associação do processo¹¹ “ocupada” a todos os textos que já circularam no país sobre a ocupação de terra pelo Movimento dos Sem-Terra (MST) ou sobre a ocupação de escolas e universidades por alunos em forma de protesto. Cito, como exemplo, a ocupação da UnB por jovens, que queriam debater a Proposta de Emenda à Constituição (Emenda 55/2016 - antiga PEC 241), que teve seu nome modificado para tramitação no senado. Essa PEC tinha como objetivo congelar os gastos públicos por 20 (vinte) anos e se tornou notícia meses antes do resultado da aprovação dos jovens para ingresso na universidade. Merece destaque, também, outro fato, em relação à segunda parte da manchete: “exemplos vêm de Ceilândia e Brazlândia”.

Pressuponho que esse enunciado pode estar relacionado ao fato de que, na semana anterior, tinha circulado uma notícia sobre a violência cometida por jovens dessas/nessas cidades. Então, como justificar que, em uma semana, os jovens dessas cidades são, a maioria, representados como violentos, e, na outra semana, são representados como aqueles que se dedicam aos estudos e conquistam uma vaga na universidade? Acredito que isso seja efeito de ideologias, que criam estereótipos e crenças em relação aos moradores de periferia e que marcam uma polarização entre diferentes atores sociais, mais especificamente entre o endogrupo e o exogrupo¹² (VAN DIJK, 2015). Reforço que tenho consciência de que o sentido do texto é um efeito, que se concretiza mediante nossas leituras e que as escolhas linguísticas feitas pelo produtor do texto provocam nos internautas diferentes construções de sentido. Na maioria dos comentários, em relação a essa reportagem, publicados por leitores, essas escolhas do produtor foram avaliadas como negativas pela secretaria de educação, por professores e outros atores sociais leitores do jornal em questão.

¹⁰ A captura de tela do texto postado pelo subsecretário na rede social Facebook, no modo de visualização público, consta na análise do contexto comunicativo.

¹¹ Ver definição de processo na subseção que trata da categoria avaliação, mais especificamente, do Sistema da Avaliatividade.

¹² Sobre isso, eu explico mais adiante.

Assim, para sustentar minhas suspeitas, acerca do uso de certas palavras, ou seja, acerca do significado local do texto (VAN DIJK, 2013), na manchete (significado global), recorro a Fairclough (1989, p.114) que assevera que “algumas palavras são ideologicamente contestadas, o foco da luta ideológica, e isso às vezes está evidente em um texto”¹³. Segundo o autor, os textos contêm traços e pistas de questões sociais, são permeados de relações de poder (FAIRCLOUGH, 1992) e é possível perceber tudo isso por meio do discurso, que é um dos elementos constitutivos da prática social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Isso lembra, também, o dizer de Fairclough (1992), quando ele afirma que os textos formam correntes, que eles respondem a algo e podem provocar ou coibir outros textos. Em uma visão bakhtiniana, os textos são parte de um diálogo em andamento.

E quanto à interpretação, Thompson (2002, p. 96) defende que ela “é aberta e suspeita, e é precisamente por causa disso que, ao apresentar uma interpretação, é preciso também apresentar razões e fundamentações, evidências e argumentos”. Para Van Dijk (2004), nossa interpretação sobre os problemas sociais, na maioria das vezes, é reproduzida por meio dos textos ou das falas, e isso é constituído discursivamente. Esse autor afirma que o que a maioria de nós sabemos sobre os problemas sociais, é por meio da mídia, a qual a elite simbólica tem acesso majoritariamente, como espaço de exercício do poder. A elite simbólica é “aquela faixa da população que elabora os discursos mais respeitados pela sociedade: autoridades políticas, judiciais e administrativas; professores, jornalistas, escritores, intelectuais em geral” (VAN DIJK, 2008, p.215). É por isso que esse autor defende a questão do *acesso discursivo*, que “significa a chance de o indivíduo se inserir socialmente num discurso de domínio prestigiado” (MELO, 2012, p. 63). Ele afirma ainda que “esse conhecimento e muitos de seus formatos são construídos discursivamente desde o início; e isso também ocorre com muitas das maneiras que usamos para falar sobre os problemas e agir a seu favor ou contra eles” (VAN DIJK, 2015 p.14).

Tudo isso também me faz refletir sobre o discurso da mídia. Como explica van Dijk (2015, p. 34), “As mídias são altamente discursivas, assim como as imagens, os filmes e as mensagens multimídia. Isso também é verdade para o processo legal e os tribunais, bem como para a educação e o ensino”. Para esse autor, é inegável o poder da mídia e isso, tradicionalmente, tem influenciado estudos na área de linguística, semiótica, pragmática e estudos do discurso. E, ao analisarmos o discurso da mídia, podemos revelar imagens preconceituosas, estereotipadas, sexistas ou racistas, em textos (VAN DIJK, 2008).

¹³ Minha tradução de: “Some words are ideologically contested, the focus of ideological struggle, and this is sometimes evident in a text” (FAIRCLOUGH, 1989, p.114).

Além de todas as representações negativas acerca de jovens oriundos de escolas públicas, incluindo aquelas escolas localizadas na periferia, que ingressam no ensino superior por meio de cotas sociais, percebo um descortinar de práticas racistas, materializadas nos comentários dos internautas sobre as reportagens que versam sobre a temática de cotas raciais. Isso dialoga com o que Van Dijk (2015, p. 34) assevera: “O racismo sem fala e sem escrita provavelmente seria impossível”. Ainda nessa esteira, importa ressaltar que “a maior parte das pesquisas sobre racismo focaliza formas de discriminação e exclusão, ou preconceitos e ideologias, mas ignora o papel fundamental da linguagem, do discurso e da comunicação na reprodução do racismo nas sociedades modernas” (VAN DIJK, 2015, p.34). Considerando tudo que mencionei, acredito que estamos diante de um grande problema social, constituído fundamentalmente na linguagem e pela linguagem, que envolve o acesso e permanência no ensino superior, pelas minorias.

E é nesse cenário e pensando na luta por vagas, nas dificuldades enfrentadas pelos alunos cotistas, que o interesse em investigar a situação de injustiça social/problema social em questão foi retomada/o, pois ela/ele já havia nascido, há alguns anos, na minha prática como docente da educação básica da rede pública. São mais de 22 (vinte e dois) anos dedicados ao magistério, dos quais 17 (dezesete) deles, com atuação em turmas de escolas públicas, localizadas em periferias do Distrito Federal. Ao lidar com essa realidade, observei que o número de alunos de periferia que conseguiram ingressar no ensino superior tem aumentado e observei, também, como isso tem sido foco de textos divulgados nos meios de comunicação.

Nos anos de 2012 e 2013, ministrei aulas de Língua Portuguesa, para o ensino médio, em turmas de alunos bastante engajados com o processo de aprendizagem. Eram alunos que, na condição de moradores de periferia, empobrecidos, muitos deles negros, dependentes de programas governamentais, viam, na educação, a melhor forma de ascensão social. Muitos desses atores sociais conseguiram o acesso à universidade por meio do sistema de cotas sociais ou raciais. Boa parte dos estudantes ingressou em cursos de grande concorrência e considerados elitizados, tais como medicina e direito, conforme é possível verificar na reportagem a seguir, publicada no mesmo jornal (Correio Braziliense) que produziu a reportagem motivadora desta pesquisa.

FIGURA 3 - Uma motivação para pesquisa

30/09/2021 18:15 Revolução em sala de aula

CORREIO BRAZILIENSE 🔍

ENSINO_ENSINOSUPERIOR

Revolução em sala de aula

Graças à dedicação de uma professora de português, estudantes da periferia de Planaltina foram estimulados a perder a inibição e a colocar as ideias em forma de texto. O resultado? Dezesseis passaram no vestibular

postado em 18/01/2013 12:59








Extra, extra! Alunos do 3º ano do Ensino Médio do Centro Educacional Pompílio Marques de Souza, em Planaltina, experimentaram, no ano passado, uma cápsula do tempo imaginária, na qual depositaram seus sonhos de vida. Uns querem ser médicos, professores e promotores de Justiça; outros, arquitetos, empresários, enfermeiros, nutricionistas, advogados e jornalistas. Dezesseis jovens garantiram vaga para o sucesso e estão aprovados em universidades federais e estaduais de Goiás.

A viagem ao futuro foi possível graças à dedicação da direção e dos docentes, em especial, da professora de português Conceição Guisardi. Apaixonada pela profissão, ela enxergou na escola ; localizada no bairro Mestre D;Armas, periferia da cidade ;, uma possibilidade de dar saltos mais altos. Tudo começou em 2012, quando a mestra chegou ao colégio transferida de uma unidade educacional do Paranoá. ;Os alunos tinham pavor de redação.

https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2013/01/18/ensino_ensinosuperior_interna,344802/revol... 1/11

Fonte: Captura de tela. Correio web.
Reportagem publicada em 18.01.2013.

A partir dessa reportagem, várias outras foram publicadas, porque, cada vez mais, crescia o número de alunos oriundos de escolas públicas que ingressavam nas universidades por meio de cotas sociais e raciais. Inclusive, isso foi motivo para que outras escolas criassem projetos, com o intuito de auxiliar os alunos a conquistarem as vagas para ingresso no ensino superior público.

Dito isso e considerando o desejo de desenvolver alguma pesquisa que envolvesse estudantes de escolas públicas (incluindo aquelas localizadas na periferia, realidade na qual eu estava atuando) que conseguiram ingressar em uma universidade, passei a pensar em um estudo que abordasse essa temática. Em 2012, foi realizado um trabalho, por mim, com uma turma bastante engajada para conquistar uma vaga na universidade, e, em 2013, conforme é possível ver na Figura 2, os primeiros resultados começaram a surgir. Isso fez com que minha atenção se voltasse para esse cenário de luta por uma vaga, para a questão das cotas sociais e raciais.

Esse interesse foi acentuado quando ocorreu o acesso à reportagem que é o introito desta pesquisa e que desperta a atenção às questões sociais que têm sua origem em contextos histórico-culturais (alunos oriundos de escolas públicas conquistando uma vaga na UnB). A imagem na Figura 1 representa a euforia de alunos de escolas de periferia, ao verem os resultados do processo seletivo para ingresso na universidade, ocorrido por meio do sistema de cotas sociais e raciais.

Conforme já mencionei, muitos estudantes, oriundos de escolas públicas, empobrecidos e negros que são aprovados para o ingresso no ensino superior, carregam o peso de vários entraves sociais, pois muitos deles: a) pertencem a lares desfeitos (por morte, separação, etc; b) são testemunhas de atos de violência; c) sofrem privações alimentares, de cultura, de oportunidades acadêmicas; d) são vítimas de racismo e discriminação; e) residem em lares em que os pais têm, como única maneira de sustento, o bolsa família¹⁴. Tudo isso, enquanto professora desse público, testemunhei, por muitos anos, por meio de relatos dos aprendizes, de textos que eram solicitados e de conversas informais. Acredito que eles encontram, na figura do professor, seu maior amparo e que muitos deles se apegam à educação como a única possibilidade de modificar esse cenário.

Ainda em relação à motivação para a presente pesquisa, é significativo mencionar, também, que ao cursar a disciplina “Discurso, Identidade e Subjetividade”, ministrada pela

¹⁴ O Programa Bolsa Família (PBF) “faz parte da política social brasileira de combate à fome de maior magnitude e abrangência. Destinado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, associa a transferência do benefício financeiro ao acesso a direitos sociais básicos por meio de condicionalidade” (COSTA et al, 2012, p. 203). O PBF está sendo substituído pelo Auxílio Brasil, Instituído pela Medida Provisória nº 1.061, de 09 de agosto de 2021.

professora Dra. Carla Nunes Vieira Tavares, no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL, discutimos a reportagem já mencionada, durante uma explicação sobre enunciados e sobre discurso. A professora Dra. Carla Tavares motivou um debate, levando em consideração os textos que estavam sendo lidos para a disciplina sob sua responsabilidade. Dessa forma, por meio da reportagem, discutimos muito sobre mudanças sociais, sobre o discurso, a subjetividade e a identidade. Trouxemos, também, a teoria de Bakhtin¹⁵, para a discussão, debatemos sobre o dialogismo e atitude responsiva. Eis que ali, despertava, de vez, o meu objeto de pesquisa: investigar sobre a prática social de ingresso e de permanência no ensino superior público por meio de cotas sociais e raciais, dando ênfase: a) às representações discursivas do sistema de cotas, dos estudantes cotistas, por eles mesmos e por outros atores sociais; b) aos problemas enfrentados nesse cenário, visando contribuir para uma transformação/minimização de um problema social (OTTONI¹⁶, 2019). É crucial lembrar que são as representações que abrem espaço para versões da realidade, condensadas por imagens ou palavras carregadas de significações, e formam uma definição específica do objeto representado (JODELET, 2001).

Tendo em vista o aumento do número de cotistas raciais e sociais aprovados para o acesso ao ensino superior e a relevância de se investigar como o acesso e a permanência de alunos de escolas públicas nas universidades, por meio de cotas sociais e raciais, tem ocorrido e os efeitos disso na constituição identitária desses estudantes, na própria universidade, propus-me a desenvolver esta pesquisa de doutorado, centrada em uma teoria e método conhecido como Análise de Discurso Crítica (ADC) ou Estudos Críticos do Discurso (ECD¹⁷), mais especificamente na Abordagem Dialético-Relacional (ADR) e na Abordagem Sociocognitiva

¹⁵ Foi promovido, durante a disciplina, um minicurso sobre a teoria de Bakhtin, ministrado por um pesquisador do campo da administração e da publicidade.

¹⁶ O uso do termo transformação/minimização foi adotado a partir de discussão realizada em aula da disciplina ministrada pela professora Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni (2019, UFU): “Tópicos em Estudos Linguísticos”: introdução à Análise de Discurso Crítica”. A pesquisadora supracitada motivou uma discussão em que defendeu que esse termo transformação/minimização de um problema social seria mais adequado, em vez de superação de um problema social, tal como defendem alguns pesquisadores. A escolha se justifica pelo fato de muitas vezes não ser possível superar totalmente um problema social, mas transformá-lo ou minimizá-lo. Optei, então, por usar em vez de superação, seguindo o ponto de vista da professora supracitada, o termo transformação/minimização.

¹⁷ Quanto à designação Estudos Críticos do Discurso - ECD, ela tem sido usada pelo teórico Teun van Dijk e por vários outros estudiosos. Para van Dijk (2018, p. 10-11), “os ECD não são, como frequentemente se presume - especialmente nas ciências sociais -, um método de análise do discurso. Segundo esse estudioso, não existe nenhum tipo de método. Os ECD usam qualquer método que seja relevante para os objetivos dos seus projetos de pesquisa e tais métodos são, em grande parte, aqueles utilizados em estudo do discurso em geral. De fato, e pela mesma razão, também a análise de discurso em si não é um método, antes constitui um domínio de práticas acadêmicas, uma transdisciplinar distribuída por todas as ciências humanas e sociais”. Concordo com van Dijk, mas como a designação ADC está bastante consolidada no Brasil e está sendo usada como uma teoria e método “guarda-chuva”, que dá conta da análise, do diálogo transdisciplinar etc; optei por usá-la e entre parênteses colocar o termo ECD, respeitando os dois termos. Acredito que, dessa forma, evitamos que haja uma confusão por parte do leitor, que pode acreditar que se trata de campos do saber diferentes.

(ASC), sobre as quais eu explico, em seção própria. Assim, esta pesquisa tem como **objetivo geral**:

- Investigar a prática social de ingresso e permanência de alunos oriundos de escolas públicas (em grande medida de escolas localizadas nas periferias¹⁸) em universidades, por meio de cotas sociais e raciais, e a representação discursiva dessa prática e desses alunos.

Quanto aos **objetivos específicos**, temos:

- a) Identificar aspectos do contexto local e contexto global, considerando a situação imediata em que um evento comunicativo (reportagens e entrevistas) ocorre e suas estruturas sociais, políticas, culturais e históricas.
- b) Investigar, por meio da análise linguístico-discursiva, como os estudantes cotistas (e ex-cotistas) se representam e se identificam, como representam e avaliam seu ingresso e permanência na universidade (e o processo do sistema de cotas) e como são identificados e representados socialmente.
- c) Perscrutar quais textos e vozes são incluídos e como são incluídos nas estruturas discursivas e quais são as marcas de opinião (cognição pessoal) e de atitudes (cognição social).
- d) Perscrutar quais discursos são articulados nos dados coletados e gerados e quais representações discursivas do ingresso e permanência de alunos oriundos de escolas públicas, inclusive daquelas localizadas nas periferias, em universidades, por meio de cotas sociais e raciais, e desses alunos são construídas por meio desses discursos.
- e) Discutir quais são as polarizações (ideologias) que marcam a luta entre quem é a favor e quem é contra as cotas.
- f) Discutir as representações e identificações/avaliações construídas, tanto dos estudantes cotistas quanto do próprio ingresso e permanência no ensino superior, e analisá-las comparativamente, à luz da ADR e da ASC de ADC (ECD).

¹⁸ As escolas de periferia, localizadas no Distrito Federal (DF), vêm ganhando destaque, devido ao grande número de estudantes que estão ingressando no ensino superior, tal como aqueles que estudaram em escolas públicas das seguintes Regiões Administrativas: Ceilândia, Brazlândia, Planaltina etc; todas elas são regiões periféricas. Os participantes da pesquisa que estudam/estudaram na UX são todos oriundos de escolas periféricas, o que não é a realidade de todos os participantes da pesquisa que estudam/estudaram na UY; e eu acredito que isso merece um destaque, especialmente por ser professora há mais de 22 anos nessas regiões do DF e saber o quanto nos é caro o ingresso no ensino superior por estudantes oriundos não somente de escolas públicas, mas de escolas públicas localizadas nas periferias.

- g) Investigar quais ações têm sido desenvolvidas (ou deveriam ser) em universidades brasileiras¹⁹, com vistas à permanência de alunos cotistas nessas instituições.

À vista disso, algumas questões norteiam a pesquisa: 1) Como se representam os aspectos do evento comunicativo, considerando a relação da interação comunicativa, da estrutura discursiva, da estrutura social, perpassando pelas representações mentais acerca da situação de injustiça social que envolve o ingresso e a permanência no ensino superior, por meio de cotas sociais e raciais?; 2) Quais textos, vozes, discursos e polarizações (ideologias) são articulados no *corpus* gerado e coletado, como são articulados e quais representações e identificações/avaliações eles constroem discursivamente da prática social de ingresso e permanência de cotistas nas universidades e desses atores sociais? Por meio de quais estruturas discursivas essas representações e identificações/avaliações são realizadas?; 3) Quais ações têm sido desenvolvidas (ou deveriam ser) com vistas à permanência de alunos cotistas no ensino superior público e como elas têm sido representadas e avaliadas?

Conforme expus, há evidências de que existe uma situação de injustiça social/problema social, que envolve a questão do ingresso e da permanência no ensino superior por meio de cotas sociais e raciais, a/o qual é constituída/o, em grande parte, na e pela linguagem. Dessa forma, acredito que, ao analisar os dados coletados e gerados, ancorando em teorias e métodos que se preocupam em dar destaque para a relação da linguagem e sociedade, será possível contribuir para um entendimento aprofundado do problema em estudo e para sua transformação e minimização (OTTONI, 2019). Assim, para atingir os objetivos propostos e responder às questões de pesquisa, apoio-me, principalmente, em pressupostos da ADC/ECD (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 2001, 2003, 2012; VAN DIJK, 1998, 2013, 2015, 2016, 2017a, 2017b, 2018) – incluindo na ADC os estudos do Sistema da Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), em estudos sobre o discurso midiático (FAIRCLOUGH, 1995; VAN DIJK, 2015, 2018a, 2018b), em estudos do racismo (VAN DIJK, 1984, 1987, 1991, 1993, 2015, 2021); HOOKS, 2019); RIBEIRO, 2019); ALMEIDA, 2019); em estudos do empobrecimento/da pobreza no Brasil (CARDOSO; HELWEGE, 1990; SEN, 1992; SIMOLI, 2020, DUQUE, 2021, SALOMÃO, 2021) e em estudos sobre cotas sociais e raciais (VAN DIJK, 2021).

A pesquisa está ancorada também nas leis, resoluções e decretos sobre o sistema de cotas (o que envolve a importância das formas de ingresso, tal como o Exame Nacional do

¹⁹ No *corpus* coletado, é trazida uma representação da USP e da UnB, pois apareceram com mais frequência nas reportantes. Mas, acredito que elas representam várias universidades públicas brasileiras.

Ensino Médio²⁰), para acesso à educação superior: Artigos da Constituição Federal da República Brasileira de 1988 que versem sobre o acesso ao ensino superior; o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/10); a Lei Federal 12.711/12, sobre o acesso ao ensino superior por alunos oriundos integralmente do ensino médio público.

Em relação à principal escolha teórica e metodológica, que é a ADC (ECD), acredito que ela fornece propostas de análise muito produtivas para investigar a faceta discursiva de problemas sociais, como o problema em foco em nosso estudo, na sua relação com outras facetas.

Sobre esse diálogo da ADC (ECD) com as ciências humanas e sociais, é imperioso destacar o que Magalhães (2005, p. 3) assevera sobre isso: trata-se da “criação de um método para estudo do discurso e seu esforço extraordinário para explicar por que cientistas sociais estudiosos da mídia precisam dos (as) linguistas”. E de acordo com Van Dijk (2009, p. 63), “os estudos críticos são empreendidos por pesquisadores que são comprometidos social e politicamente com a igualdade e a justiça social” (VAN DIJK, 2009, p.63). Isso posto, não se deve perder de vista o caráter transdisciplinar da ADC (ECD), que contribui para a investigação do papel da linguagem nas práticas sociais e da relação da linguagem com os outros elementos dessas práticas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Assim sendo, esta pesquisa mostra-se necessária e relevante e pode contribuir para incitar discussões sobre o sistema de cotas sociais e raciais, as discriminações que ocorrem, sejam de forma velada ou não, sobre o processo de ingresso e de permanência na universidade por meio dessa Ação Afirmativa (AA), a fim de reconhecer a gravidade desses entraves que envolvem a implantação de políticas públicas que visam minimizar desigualdades sociais e que precisam ser discutidas com o objetivo de se criar instrumentos de transformação/minimização (OTTONI, 2019), partindo dos diagnósticos apresentados sobre toda essa conjuntura.

Todas essas observações iniciais fizeram-se necessárias para apontar o caminho percorrido nesta pesquisa, em que há a intenção de analisar aspectos linguístico-discursivos e sociais sobre o ingresso e permanência de alunos de escolas públicas, (incluindo aquelas localizadas na periferia) na universidade, por meio de cotas raciais e sociais. Por assim ser, acredito que está claro que este estudo recairá sobre o discurso em sua relação dialética com fenômenos sociais, relações de poder, ideologias, resultando em uma tese, que carrega em seu bojo a relação discurso, cognição e sociedade. Dessa forma, foi escolhido o seguinte tópico

²⁰ Muitos estudos, tal como o de Nascimento (2014) e Pinheiro (2015), apontam que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o SISU intensificaram a presença de estudantes na universidade, provenientes das camadas menos favorecidas da população, que necessitam de suporte institucional para permanecer e concluir o curso superior.

(título) para esta pesquisa: “Discurso, Cognição e Sociedade: a prática social de ingresso e de permanência no ensino superior público por meio de cotas sociais e raciais”.

Essa triangulação entre cognição, discurso e sociedade se dá no intuito de explicar que não dá para desvincular a cognição das questões sociais e de linguagem, pois, na nossa vida no mundo, se objetivamos realizar qualquer ação, primeiro pensamos sobre isso. Para Condor e Antaki (2000, p. 453), um olhar sob a cognição permite compreender “o modo como as pessoas, enquanto membros de culturas ou grupos particulares, percebem e descrevem o mundo social” (CONDOR; ANTAKI, 2000, p. 454). Assim, é preciso explicar sobre o que os três elementos que compõem a primeira parte do título desta tese implicam: a) a **cognição** envolve cognição pessoal e social, finalidades, crenças, avaliações e emoções; b) a **sociedade** envolve microestruturas locais das interações situadas face a face, estruturas mais globais, sociais e políticas diversas em termos de grupo, relações de grupos (dominação e desigualdade, movimentos, organizações, instituições, sistemas políticos, processos sociais, propriedades mais abstratas das sociedades e culturas; c) o **discurso** envolve o sentido mais amplo do evento comunicativo, que inclui o texto escrito, a interação conversacional, os gestos, a expressão facial, as imagens e qualquer outra faceta da significação semiótica (VAN DIJK, 2008a, 2006b, 2015, 2016, 2017a, 2017b, 2018, grifos nossos).

Por fim, o tema desta tese versa sobre a AA referente ao sistema de cotas, destacando o fato de que muitas práticas ainda têm, em seu cerne, o tom colonizador, fazendo com que surja a necessidade de revisão de crenças (VAN DIJK, 2015, 2017b), que fazem parte de uma identidade nacional e que não interessam somente às minorias, mas envolve vários segmentos da sociedade, dentre eles, a mídia, a academia, a família e o próprio governo. Tenho consciência, também, de que foi escolhido um tema de alta complexidade, que envolve, principalmente, ideologias políticas; no entanto, o esforço, em persegui-lo, é no sentido de traçar contornos teóricos, de fazer uma análise linguístico-discursiva e social e divulgar resultados da pesquisa empírica realizada, a fim de contribuir para uma reflexão e uma transformação/minimização (OTTONI, 2019) do problema social ou erro social²¹ em questão (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2009).

²¹ Em relação ao termo “problema social”, ele é encontrado na obra de Chouliaraki e Fairclough (1999). Na obra de Fairclough (2009), ele usa o termo “erro social” e o apresenta como: “o erro social é definido como aspectos de sistemas, formas ou ordens que sejam prejudiciais ao ser humano e que possam, em princípio, ser reestruturado, se não for eliminado. Alguns exemplos citados são pobreza, formas de desigualdade, falta de liberdade ou racismo” (FAIRCLOUGH, 2009, p.7).

Nesse sentido, pensando nessas práticas transformadoras/minimizadoras (OTTONI, 2019) de uma dada realidade social e consciente de que os fenômenos sociais acontecem pela ótica da linguagem, sendo a Linguística uma ciência que dá conta de discutir, analisar e evidenciar esses fenômenos, é que realizei uma empreitada para investigar o ingresso e a permanência dos alunos oriundos de escolas públicas (inclusive escolas localizadas nas periferias), na universidade, o sistema de cotas sociais e raciais como uma oportunidade desse ingresso e permanência, os desafios do processo de um estudante empobrecido e/ou negro sair de uma escola pública e ingressar em um ambiente diferente do qual ele é oriundo, com várias demandas de cunho acadêmico e interpessoal. Dito tudo isso, importa apresentar o estado da arte, que me fez tomar decisões acerca das teorias acionadas na tese, bem como organizar seus objetivos.

1.1 Estado da arte

Para o delineamento do estado da arte, realizei, primeiramente, buscas na literatura sobre o tema em foco neste estudo, em diferentes bases de dados (SciELO, Academiaedu e Lilac, Catálogo de Teses e dissertações da Capes). Após o uso de descritores (palavras-chaves), muitos resultados foram exibidos. Com o uso do descritor “cotas raciais”, encontrei: 1) SciELO = 51 trabalhos; 2) Academiaedu = 74 trabalhos; 3) Lilac = 1 trabalho. Com o uso do descritor “cotas sociais”, encontrei: 1) SciELO = 58 trabalhos; 2) Academiaedu = 11 trabalhos; 3) Lilac = 1 trabalho; 4) Catálogo de teses e dissertações da Capes = 1212238, sendo exibido para a Universidade do Rio de Janeiro a maior quantidade de trabalhos = 6900000. Foi então que fiz um refinamento para a área de linguística e encontrei 33972 pesquisas. Ao refinar a busca no Lilac, inserindo o descritor “cotas”, usando o *and* “racismo”, foram exibidos 1447 trabalhos; essas pesquisas são de diferentes áreas, educação, psicologia, ciências sociais, dentre outras. Não foi encontrada nenhuma tese na área de linguística sobre o tema da minha pesquisa nesse último repositório e, dos tipos de produção, prevalecem os artigos científicos. Selecionei, então, inicialmente, dos trabalhos encontrados, apenas 3 (três), porque a maioria das pesquisas identificadas não contemplam as cotas sociais e raciais em conjunto, não contemplam os dois universos da minha pesquisa: duas universidades públicas federais, uma localizada em Minas Gerais e a outra no Distrito Federal e não fazem a triangulação: discurso, sociedade e cognição.

O primeiro trabalho faz parte do repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trata-se da tese de doutorado que está intitulada como a “lei de cotas” no ensino superior brasileiro: reflexões sobre a política pública e as universidades federais. Essa pesquisa foi

realizada por Bruna Cruz de Anhaia (UFRS), orientada pela professora Dra. Clarissa Eckert Baeta Neves e defendida em 2019. O que me chamou à atenção nessa tese é que ela foi coorientada pelo professor Dr. Teun van Dijk, que também coorientou a minha pesquisa. Isso é importante porque esse pesquisador é um dos criadores da ADC (ECD) e desenvolve, mais especificamente, pesquisas pautadas na ASC e em estudos sobre o racismo (por mais de 40 anos), o que me é muito caro. A autora da tese citada investiga a lei federal nº 12.711 de 2012 (“Lei de Cotas”), a qual instituiu a política de reserva de vagas (cotas) no ensino superior federal brasileiro. Ela considera, assim como outros pesquisadores do discurso, que a Lei de Cotas reflete “maneiras de pensar e atuar no mundo, que os processos de elaboração e implementação dessa Lei são marcados por discursos que merecem atenção e que diferentes agentes envolvidos com esta ação afirmativa (AA)” (ANHAIA, 2019, p. 6) devem ser investigados. Apesar de apresentar aspectos muito importantes sobre as cotas, trata-se de um estudo da área de Sociologia e o foco não recai em grande medida na relação da linguagem, cognição e sociedade, da mesma forma como ocorre em pesquisas na área de linguística e conforme objetivo nesta tese de doutorado.

O segundo trabalho faz parte do repositório da Universidade Católica de São Paulo - PUC - SP e está intitulado “A política de cotas raciais na universidade pública brasileira: um desafio ético”, defendida em 2006, por Ana Paula Ribeiro Bastos Arbache e orientada pelo Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali, da PUC- SP, e é da área de educação. A pesquisa versa sobre a reserva de vagas por meio de cotas raciais no ensino superior e sobre a necessidade de um olhar ético sobre esse sistema. A autora se propôs a analisar documentos institucionais, documentos coletados da mídia escrita, bem como entrevistas semiestruturadas realizadas com representantes de diferentes segmentos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Para tanto, a pesquisadora empreendeu uma análise crítica baseada no ponto de vista da ética de Enrique Dussel (2002), cuja teoria é denominada por Ética da Libertação. O foco desta pesquisa não é a relação da linguagem, cognição e sociedade, não é da área de linguística, mas da educação e não explora as cotas sociais e raciais em conjunto como faço na minha pesquisa. No entanto, ela será importante para meu estudo devido à abordagem acerca do surgimento das cotas raciais por meio do engajamento da UERJ, que é uma grande referência em termos de ingresso e permanência de cotistas na universidade.

O terceiro trabalho foi a tese escrita por Valéria Fernandes Belletati, da Universidade de São Paulo (USP), orientada pela Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida, da área de educação, sob o título “Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária”, defendida no ano de 2011. Ela trata da questão da

elitização da universidade pública no Brasil e como projetos de inclusão podem favorecer a representação de alunos em situações socioeconômicas desfavoráveis. A autora defende a necessidade de um repensar do professor universitário, devido ao novo público que está recebendo. Para tanto, a pesquisadora aplicou questionários abertos a alunos ingressantes que cursaram todo o Ensino Médio em instituições de ensino públicas. Em termos de perspectiva teórica, Belletati (2011) adotou a noção de Pedagogia Universitária, baseando-se em Pimenta (2002, 2008), Almeida (2005), Bigs (2006), Almeida e Pimenta (2009). Apesar de não ser da área de linguística, não explorar a relação discurso, cognição e sociedade, essa tese contribui no sentido de perceber sobre as dificuldades dos alunos ingressantes da universidade pública, o que vai ser útil na apresentação dos obstáculos enfrentados pelos cotistas e que ganha bastante destaque na minha pesquisa.

Como a quantidade de trabalhos é imensa, sendo a maioria da área de educação, não de Letras e Linguística, que é o que me interessava, continuei o processo de busca, na tentativa de encontrar algum trabalho que versasse sobre a prática social de ingresso e de permanência no ensino superior por cotistas, com foco em representações e identificações/avaliações do estudante e do sistema de cotas. Resolvi pesquisar nos repositórios de dissertações e teses da Universidade Federal de Uberlândia e da Universidade de Brasília, por essas instituições terem sido bastante mencionadas nesta pesquisa: os anos escolhidos se referem aos que estão disponíveis nos repositórios: 1990 a 2021.

No repositório da UFU, utilizando os descritores “cotas raciais”, “cotas sociais”, “racismo”, “Análise de Discurso Crítica”, “Estudos Críticos do Discurso”, “representações”, “identificações”, encontrei: 1) na área de educação: 184 (cento e oitenta e quatro trabalhos); 2) na área de sociologia: 9 (nove trabalhos); 3) na área de História: 159 (cento e cinquenta e nove trabalhos), e novamente, nenhum trabalho com o foco do nosso foi encontrado na área de Linguística ou de Letras. Dessas pesquisas encontradas, nenhuma trata da identificação/avaliação e representação dos alunos cotistas e do sistema de cotas; ademais nenhuma delas aciona a ADC (ECD) para investigar tal temática, sob a ótica que objetivo. No repositório da UNB, foram encontrados 1239 (mil duzentos e trinta e nove) trabalhos, das mais diferentes áreas.

Na área de Linguística, há 60 (sessenta) pesquisas empreendidas que versam sobre temas que se aproximam do desenhado nesta tese. Dessas pesquisas, não há nenhuma que trata especificamente das cotas sociais e raciais (os dois tipos de cotas no mesmo trabalho), usando como pressuposto teórico a articulação da ADR com a ASC. Encontrei 2 (duas) pesquisas na área de Linguística que acionam a ADC e que tratam das cotas raciais e do racismo (a primeira

contempla somente as cotas raciais e o racismo e a segunda apresenta aspectos sobre o racismo, mas o foco não são as cotas): A primeira pesquisa é a tese de doutorado de Fernando Cezar Melo de Oliveira, da Universidade de Brasília (UNB), orientada pela Profa. Dra. Denize Elena Garcia da Silva, intitulada “Sistema de cotas raciais à brasileira: uma análise linguístico-discursiva” e defendida em 2016, na área de Linguística. Essa pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Grupo Brasileiro de Estudos do Discurso, Pobreza e identidades, que forma parte da Rede Latino-Americana de Estudos do Discurso (REDLAD, CNPq/DGP). O autor da tese discute os efeitos do recorte racial que surge da implementação da AA voltada para o sistema de cotas nas universidades. O objetivo maior de Oliveira (2016) foi discutir pistas linguísticas presentes nas práticas discursivas que passaram a permear os campos sociais - acadêmico, jurídico e, sobretudo, midiático. O *corpus* de sua pesquisa foi constituído por entrevistas com estudantes ingressantes no ensino superior, na Universidade de Brasília, pelo Artigo 5º da Constituição Federal da República Brasileira de 1988, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/10), a Lei Federal 12.711/12 e a Lei Estadual 5.346/08 e publicações feitas no jornal *O Correio Braziliense* sobre o tema, no mês de abril de 2013 e 2014. O autor parte de uma triangulação teórica: usou como ponto de partida a ADC, conjugando a ASC de Van Dijk (2003, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 2011, 2015, 2017a, 2017b, 2018, 2021) com a ADR de Fairclough (1995, 1999, 2001, 2003), e por fim, articulando com a Hermenêutica da Profundidade proposta por Thompson (2002). Essa pesquisa foi importante, porque trouxe uma articulação da ADR com a ASC, o que faço na minha tese. No entanto, novamente, o foco está nas cotas raciais, não contemplou as sociais.

A outra tese empreendida por pesquisador da UnB e que, de certa forma, despertou o meu interesse foi aquela escrita por Francisca Cordelia Oliveira da Silva, que está intitulada como “A construção social de identidades étnico-raciais: uma análise discursiva do racismo no Brasil”. Ela foi orientada por Josenia Antunes Vieira e defendida no ano de 2009. Essa pesquisa tem por objetivo analisar discursos, com a finalidade de verificar a construção de identidades étnico-raciais no Brasil e como a ideologia opera na constituição dessas identidades. Apesar de não tratar diretamente das cotas, é uma pesquisa desenvolvida na área de linguística, mais especificamente no campo da ADC (ECD), e a pesquisadora apresenta informações sobre o racismo, sobre representação e identidade que foram úteis para meu estudo.

Em suma, todos os trabalhos apresentados no estado da arte contribuíram para a pesquisa empreendida. A tese de Anhaia (2019) me interessou porque apresenta uma análise do sistema de cotas sociais e raciais pautada na ADR e na ASC. No entanto, o foco recaiu mais nas leis e nas questões sociais, o que difere da minha pesquisa, pois explorei o social, mas sem esquecer

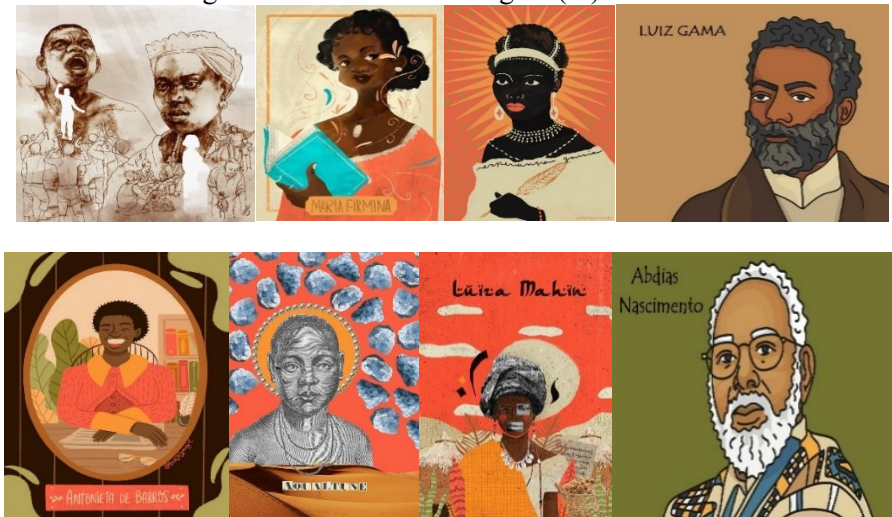
de evidenciar sua faceta discursiva. A pesquisa de Abarche (2006) me interessou em relação à questão da abordagem das cotas raciais, no entanto, investiguei sobre cotas sociais, também, e a autora não explora isso em sua tese. O trabalho de Belletati (2011) contribuiu com minha pesquisa em questões que envolvem alunos oriundos de periferia, já que a autora defende a necessidade de combater o processo de elitização da universidade pública por meio de projetos de inclusão. Porém, o seu maior foco é um repensar sobre a prática docente, como um caminho para solucionar o problema. Minha pesquisa investigou uma série de fatores que podem comprometer ou favorecer o processo de ingresso e de permanência no ensino superior por alunos oriundos de escolas públicas, incluindo as de periferia. O trabalho de Oliveira (2016) é o que mais se aproxima do que investiguei, porém, ele está muito centrado em discutir, mormente, aspectos do racismo e de cotas raciais e o nosso objetivo é investigar a prática social de ingresso e de permanência na universidade pelos alunos oriundos de escolas públicas, incluindo as de periferia, por meio de cotas raciais e sociais. Assim como foi minha intenção, o autor fez uma articulação da ASC de ADC de Van Dijk com a ADR de Fairclough e, nesse sentido, seu estudo forneceu algumas contribuições para esta tese.

Todos esses estudos trouxeram importantes contribuições e foram úteis ao estudo proposto. Todavia, nenhum teve como foco o ingresso e a permanência de alunos oriundos de escolas públicas, incluindo aquelas escolas localizadas em periferia, no ensino superior por meio de cotas sociais e raciais nem incluíram em seu escopo a investigação de como esse ingresso e esses alunos são representados e identificados discursivamente por esses estudantes, pelo governo, pelos professores das instituições de ensino superior e pela mídia, à luz de pressupostos da ADR e da ASC. Enfim, em relação ao Sistema de Cotas, é indispensável a discussão sobre dois temas: racismo e pobreza. E é sobre eles que trato na próxima seção.

2 O RACISMO, O EMPOBRECIMENTO (A PROBREZA) E O SISTEMA DE COTAS NO BRASIL

“Depois de sete anos de trabalho, o velho, o doente, o aleijado e o mutilado aqueles que sobreviveram aos horrores da escravidão e não podiam continuar mantendo satisfatória capacidade produtiva – eram atirados à rua, à própria sorte, qual lixo humano indesejável; estes eram chamados de “africanos livres”. Não passava, a liberdade sob tais condições, de pura e simples forma de legalizado assassinio coletivo. As classes dirigentes e autoridades públicas praticavam a libertação dos escravos idosos, dos inválidos e dos enfermos incuráveis, sem lhes conceder qualquer recurso, apoio, ou meio de subsistência. Em 1888, se repetiria o mesmo ato “libertador” que a história do Brasil registra com o nome de Abolição ou de Lei Áurea, aquilo que não passou de um assassinato em massa, ou seja, a multiplicação do crime, em menor escala, dos “africanos livres”. Atirando os africanos e seus descendentes para fora da sociedade, a abolição exonerou de responsabilidades os senhores, o Estado, e a igreja. Tudo cessou, extinguiu-se todo o humanismo, qualquer gesto de solidariedade ou de justiça social” (NASCIMENTO, 2016, p.60).

FIGURA 4 - Alguns heróis e heroínas negros (as)



Fontes: <https://super.abril.com.br/especiais/os-herois-desconhecidos-da-escravidao/>
<https://box.novaescola.org.br/>
<https://azmina.com.br/reportagens/heroínas-negras-do-brasil/>

Nesta seção, discuto alguns aspectos relacionados ao racismo, à pobreza e ao sistema de cotas. Procuo, principalmente, acionar estudos sobre o racismo, utilizando tanto autores estrangeiros quanto brasileiros, dando um foco também para o processo de escravização, para o racismo institucional e o estrutural. Abordo sobre a pobreza no Brasil, ressaltando aspectos sobre desigualdade social e fome, e, por fim, discorro sobre a AA referente ao Sistema de Cotas.

Centrando na dimensão discursiva de injustiças sociais e considerando a maneira como podemos pensar e agir diante de práticas discriminatórias e racismo, discorro, então, sobre a perversidade da desigualdade social, retratos da pobreza no Brasil, na seção 2.1, sobre o racismo e a urgência de práticas antirracistas, na seção 2.2 e sobre a Ação Afirmativa Sistema de cotas raciais e sociais: um percurso a partir da “abolição” dos escravizados²², na seção 2.3.

2. 1 A perversidade da desigualdade social: o retrato do empobrecimento/da pobreza no Brasil

O Brasil atingiu um nível preocupante de pessoas que vivem em situação de miséria, que fazem parte das classes empobrecidas. Para se ter uma ideia, em 2018, o país tinha 13, 5 milhões de pessoas que viviam com uma renda mensal inferior a 145 reais per capita. No ano de 2014, 4,5% dos brasileiros viviam abaixo da linha de extrema pobreza. Em 2018, esse percentual subiu para o número de 6,5% (BRASIL:IBGE, 2019). De acordo com dados do IBGE (2019), a população preta ou parda é a mais atingida pelo empobrecimento/pela pobreza. São mais de 72,7% de atores sociais empobrecidos, ou seja, são 38,1 milhões de pessoas que vivem um cenário de privações de condições de sobrevivência, tais como o direito à alimentação e ao saneamento básico. Muitas delas não conseguem, inclusive, o acesso à educação. A seguir, na Figura 3, apresento, por meio de uma composição visual, um exemplo de como o contexto da situação de pobreza é algo muito cruel, injusto, principalmente quando se refere a crianças e a jovens, que além de serem privados de alimento e de acesso à saúde, ainda é negado a eles o acesso à educação. Atualmente, são milhões de brasileiros que sobrevivem com os restos de alimentos depositados em lixões nas várias áreas geográficas do país. Essa representação imagética é apenas um exemplo de retratos do empobrecimento/da pobreza no Brasil e de como é cruel esse cenário: possivelmente, tem-se uma mulher grávida, com mais três filhos, em que um é acolhido pelo pai, por meio de um abraço de proteção.

Eles olham para o nada, como se não tivessem perspectiva de mudança. A quantidade de lixo exposto ressalta esse contexto de extremo empobrecimento/extrema pobreza e da luta das famílias por ter o que comer, por ter o que oferecer aos filhos.

²² Uso os termos escravizados/escravização em vez de escravos/escravidão. Lembrando que diferente de escravo, que é aquele em estado de servidão, como se fosse um atributo, como se a pessoa escolhesse servir, o escravizado é aquele que sofreu o processo de escravização, que foi forçado a estar nessa condição. Em alguns momentos, aparecerão os termos “escravidão” e “escravo”, mas apenas em citações diretas, nas quais mantenho tal como estão nas obras consultadas.

FIGURA 5 - Retratos do empobrecimento/da situação de pobreza no Brasil



Fonte: <https://veja.abril.com.br/economia/ibge-52-milhoes-de-brasileiros-estao-abaixo-da-linha-da-pobreza/>

Diante dessas informações, alguns questionamentos me inquietam:

Quem são os pobres? Onde eles estão? Como vivem? As perguntas podem parecer um tanto óbvias quando falamos de países como o Brasil, em que a pobreza é muito exposta. Mas, ao contrário do que se possa imaginar, medi-la não é tarefa trivial. Muitos são os estudiosos que se debruçam sobre o tema e muitos foram os índices criados até hoje. A forma mais simples e mais usada costuma ser o estabelecimento de uma linha de pobreza dividindo pobres e não-pobres. A variável central para a construção dessa fronteira normalmente é a renda per capita de uma família comparada com o custo de satisfação das necessidades básicas. A referência é o preço de uma cesta básica de alimentos. Assim, são consideradas em situação de indigência as famílias e pessoas cuja renda per capita é inferior ao custo da tal cesta básica de alimentos (VASCONCELOS, 2007, p.1).

Conforme é possível perceber, há uma complexidade em conceituar o empobrecimento/a pobreza. Entendo que ele/ela pode representar a falta de recursos para o bem-estar, principalmente moradia e alimentação. Os empobrecidos são aqueles que estão submersos em uma ordem social, são avaliados e representados como incapazes, marginais, preguiçosos, submersos nessa ordem que os desqualifica. Os empobrecidos “são marcados pela herança histórica da estruturação econômica, política e social da sociedade brasileira” (YAZBEK, 2009, p. 22). É preciso explicar que há também o aspecto psicológico do empobrecimento/da pobreza. Segundo Crespo e Gurovitz (2009, p. 9), “os pobres têm consciência de sua falta de voz, poder e independência que os sujeita à exploração. O empobrecimento/a pobreza os deixa mais vulneráveis à humilhação e ao tratamento desumano

pelos agentes públicos e privados a quem, frequentemente, solicitam ajuda”. Assim sendo, não podemos negar que o empobrecimento/a pobreza é uma grande situação de injustiça social/problema social e que, em termos de como ele funciona na prática, há a quem interessa o Brasil continuar na desigualdade, há a quem interessa o Brasil voltar para o mapa da fome, há a quem interessa, não investir em políticas públicas de combate à desigualdade social. Isso joga luz a todo esse cenário de dominação sofrido pelas minorias. Satriani (1986, p. 96) nos auxilia a não esquecer que o “mundo dos dominados e o mundo dos dominadores não se encontram monoliticamente contrapostos, mas têm pontos de contato, exatamente aqueles onde o domínio se exerce”.

De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1992, p.158-159):

A pobreza é insuficiência de conhecimentos, mas também obstáculo para a sua aquisição. Diminuir e erradicar a pobreza torna-se indispensável para elevar as capacidades e os conhecimentos da população, requisito *sine qua non* para superar o subdesenvolvimento latino-americano. Do mesmo modo, a apropriação de conhecimentos por parte dos pobres aumenta sua potencialidade para abandonar esse estado.

Vale lembrar que diminuir e erradicar o empobrecimento/a pobreza já foi uma das grandes conquistas do Brasil, que teve reconhecimento internacional, despertando o interesse por exitosas políticas públicas, tais como o **Programa Fome Zero**²³, criado pelo governo de esquerda (à época Luiz Inácio Lula da Silva, na presidência do país). De acordo com a Organização das Nações Unidas - ONU - (2016, p. 7), “é a partir dessa ampla e rica experiência, em conjunto com a implementação dos programas Fome Zero, Bolsa Família e Brasil sem Miséria em todo o território no período de 2003-2013, e outras iniciativas que em conjunto resultaram na saída do país do mapa da Fome em 2014”. No entanto, o Brasil já está se posicionando no Mapa da fome, conforme vem alertando a ONU; é como se o Brasil agora estivesse andando na contramão. Segundo a Síntese de Indicadores Sociais (SIS), do IBGE (BRASIL, 2020, p.1), “em 2018, o país tinha 13,5 milhões pessoas com renda mensal per capita inferior a R\$ 145, ou U\$S 1,9 por dia, critério adotado pelo Banco Mundial para identificar a condição de extrema pobreza” (BRASIL, 2020, p.1).

É preciso reforçar que empobrecimento/pobreza e desigualdade são conceitos diferentes, um não se confunde com o outro. Estar empobrecido está relacionado a ter privações, ao passo que a desigualdade social se refere a uma posição de desvantagem em relação à riqueza média de um país, podendo implicar ou não em privação (SEN, 1992). Para Borges e Kraychete

²³ O Programa Fome Zero foi criado em 2003, pelo governo federal brasileiro, à época, Luiz Inácio Lula da Silva, em substituição ao Programa Comunidade Solidária.

(2007, p.231), “pobreza e desigualdade são fenômenos inerentes ao capitalismo. Os graus de pobreza e de desigualdade podem variar histórica e espacialmente, assim como a magnitude da população atingida em cada ciclo econômico, mas sempre se fazem presentes na trajetória capitalista”. Em outras palavras, o empobrecimento/a pobreza e a desigualdade social são fenômenos que são perpassados por transformações históricas e políticas do capitalismo em todo o mundo. Eles foram caracterizados pela concentração e expansão do capital, pelo avanço da tecnologia, pela globalização e financiamento da economia (BAUMAN, 2014). A crise econômica global, iniciada em 2008, reforça o cenário de desigualdade e empobrecimento/pobreza. Os discursos neoliberais são colocados como salvação para os problemas econômicos e sociais. E em relação à reprodução discursiva da desigualdade social, ela está relacionada “a várias formas de atenuação, omissão, naturalização, justificação, legitimação de um sentido comum em que os participantes e responsáveis pela produção e reprodução de desigualdade e pobreza são omitidas, deformadas ou distorcidas” (SIMIOLI, 2020, p.20).

Além dessa crise econômica efervescida em 2008, temos, em 2020, a pandemia da Covid-19, que agravou a desigualdade social, influenciando, sobremaneira, a vida de negros e das classes empobrecidas. Para termos uma ideia, o Distrito Federal foi o lugar em que mais o empobrecimento/a pobreza ficou acentuada, entre 2019 e 2021. O economista Daniel Duque, pesquisador da Fundação Getúlio Vargas (FGV), realizou uma pesquisa em que aponta que o empobrecimento/a pobreza aumentou em 24 dos 27 estados brasileiros. Duque (2021, p. 1) explica que “foi um grande choque no emprego e na renda das famílias, que foi mitigado, em grande parte de 2020, pelo auxílio emergencial”. No entanto, no primeiro trimestre de 2021, as famílias não foram contempladas com esse auxílio, o que ocasionou o aumento do empobrecimento/da pobreza. De acordo com Duque (2021, p.1),

O DF foi uma das unidades mais afetadas pela Covid-19, ao lado do Amazonas. Chegou a ser um dos epicentros da pandemia em alguns momentos, principalmente na virada do 4º trimestre de 2020 para 2021, de modo que isso afetou muito a geração de empregos e a economia como um todo, favorecendo esse aumento da pobreza e da pobreza extrema.

Para Salomão (2021, p.1), doutorando em economia, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), “o aumento da pobreza no país tem sido causado por uma série de fatores, mas, principalmente, pela incapacidade da economia brasileira de crescer e de gerar empregos”. Segundo esse pesquisador, há mais de 10 anos que as taxas de crescimento estão baixas e ele reafirma que isso foi agravado pela pandemia e pela ausência de políticas públicas eficientes

do governo federal. Na figura a seguir, é possível acompanhar o crescimento do empobrecimento/da pobreza nos estados brasileiros.

QUADRO 1 - População de classe empobrecida/em situação de pobreza

	UNIDADE DA FEDERAÇÃO	1º TRIMESTRE JANEIRO DE 2019	VARIAÇÃO DA FEDERAÇÃO DE 2019 DE 2021 EM PONTOS	TOTAL DA VARIAÇÃO
Nº	REGIÃO CENTRO-OESTE			
1	DF	12,9%	20,8%	7,9
2	MS	17,9%	20,4%	2,5
3	MT	15,3%	21,7%	6,4
4	GO	18,1%	24,0%	5,9
REGIÃO NORTE				
5	RO	27,8%	31,0%	3,2
6	AC	46,8%	46,4%	0,4
7	AM	46,7%	49,7%	3,0
8	RR	38,6%	45,0%	6,4
9	PA	45,9%	45,9%	0,0
10	AP	51,4%	55,9%	4,5
11	TO	35,7%	35,7%	0,0
REGIÃO NORDESTE				
12	MA	53,1%	54,9	1,8
13	PI	41,1%	46,4%	5,3
14	CE	41,5%	44,3%	2,8
15	RN	37,2%	40,7%	3,5
16	PB	41,2%	45,2%	4,0
17	PE	41,3%	45,3%	4,0
18	AL	46,6%	47,5%	0,9
19	SE	42,4%	46,8%	4,4
20	BA	42,2%	42,9%	0,7
REGIÃO SUDESTE				
21	MG	21,5%	23,5%	2,0
22	ES	22,4%	27,6%	5,2
23	RJ	16,9%	23,8%	6,9
24	SP	13,8%	19,7%	5,9
REGIÃO SUL				
25	PR	15,7%	18,5%	2,8
26	SC	8,5%	12,3%	3,8
27	RS	11,1%	15,3%	4,2

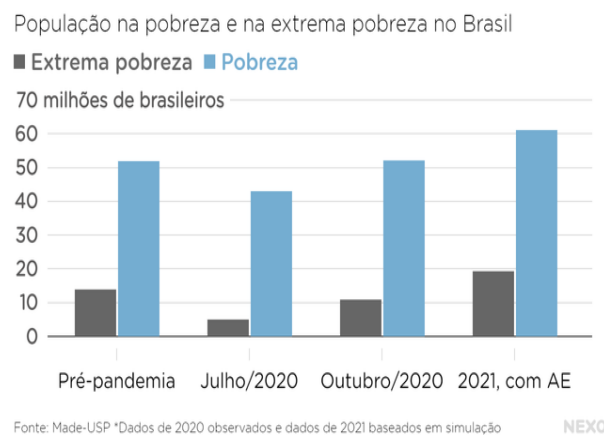
Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base em dados da pesquisa de Duque (2021).

Há uma variação de 7,9 no aumento de pessoas em situação de empobrecimento/de pobreza, referente ao Distrito Federal (DF), que está posicionado como a unidade da federação com maior índice, especialmente no período em que começou a pandemia. O DF fica atrás apenas do Rio de Janeiro, que apresentou uma variação de 6,9. De acordo com a Secretaria de Desenvolvimento Social - SEDES (2021), existem, pelo ao menos, 2 mil pessoas vivendo em

situação de rua²⁴. Infelizmente, desse total, 152 (cento e cinquenta e duas) são crianças, 59 (cinquenta e nove) são adolescentes e, provavelmente, são atores sociais que estão fora da escola, sem terem acesso à educação. Esse número, segundo a pasta, pode ser até maior, já que esses dados dependem de autodeclaração, do censo, que devido à pandemia e a cortes de verbas, não foi realizado.

Apesar de não ter sido realizado o censo, outras pesquisas foram feitas e foi a elas que recorri, para apresentar alguns dados atualizados. Assim, além das pesquisas de Salomão (2021) e de Duque (2021), acessei a pesquisa feita pelo Made, da USP. De acordo com esse instituto (2021), são vários brasileiros em situação de empobrecimento/de pobreza e de extremo empobrecimento/de extrema pobreza no Brasil, conforme é possível perceber no gráfico a seguir.

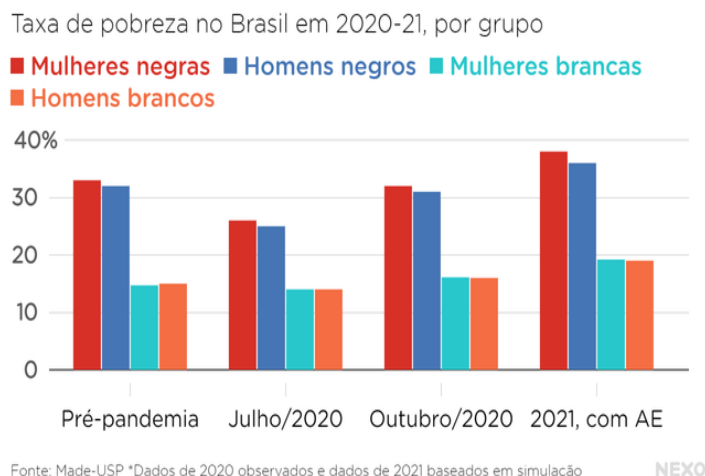
GRÁFICO 1 – Empobrecimento/ Situação da Pobreza no Brasil



No gráfico, percebemos o avanço do extremo empobrecimento/extrema pobreza no Brasil, se compararmos com o período que antecede a pandemia. E com a crise econômica que estamos vivenciando, a tendência é que o quadro se agrave. Ressalto que esses dados alarmantes pioram quando se referem aos negros e isso é apontado neste outro gráfico, que é também parte da pesquisa feita pelo Made-USP (2021) e publicada no Jornal Nexo, em 25 de abril de 2021.

²⁴Como o estado de miséria e o fato de estar nas ruas podem representar algo transitório, optei por usar o termo “pessoas em situação de rua” em vez de “moradores de rua”, porque assim como Santos (2009), entendo que o primeiro se refere a “um grupo em situação transitória que tem a rua, de forma geral, como um endereço dentre os diversos durante toda a vida”. E o segundo se refere à “existência de um grupo cuja condição é irreversível, ou seja, indivíduos que têm como habitat o ambiente inóspito das ruas (SANTOS, 2009, p. 71).

GRÁFICO 2 - Taxas de empobrecimento/de pobreza no Brasil



É possível observar nesse gráfico que as mulheres negras e homens negros ocupam a maior porcentagem, representados nas cores vermelho e azul escuros. De acordo com o que consta no Jornal Nexo, “os critérios adotados para identificar pobreza e extrema pobreza foram os mesmos usados pelo Banco Mundial. Nesses parâmetros, US\$ 5,50 e US\$ 1,90 diários representam as linhas da pobreza e da extrema pobreza, respectivamente” (ROUBICEK, 2021, p.1).

Considerando isso, não se pode esquecer que a constituição federal brasileira de 1988 versa que todo cidadão tem direito à **saúde**, à **educação**, ao **saneamento básico**, à **alimentação**²⁵, mas isso não atinge a todos, resultando em um cenário preocupante de desigualdade social. Nessa esteira, ainda temos de lidar com práticas discriminatórias e racistas. As práticas racistas, por exemplo, vêm se arrastando durante séculos, muitos atores sociais negam que há uma dívida histórica e cultural com um povo que carrega as marcas do sofrimento, do trabalho escravizado, da submissão, da violência e da discriminação, ou seja, de um povo que carrega marcas do racismo. Para Van Dijk (2021, p. 8):

Racismo (e antirracismo) no Brasil hoje também devem ser entendidos no contexto socioeconômico complexo de pobreza, em que 13,5 milhões de brasileiros e brasileiras estão abaixo da linha de extrema pobreza. O desemprego é de 12% (dos quais 62% são afro-brasileiros); desde 2016, 27 milhões de trabalhadoras e trabalhadores ganham menos do que a referência de um salário-mínimo de cerca de US\$ 200 por mês; mais de 41 milhões de pessoas estão no setor informal, sem direitos trabalhistas e com baixa remuneração.

²⁵ Deixei essas escolhas linguísticas em negrito, para dar destaque aos direitos essenciais a qualquer ser humano.

O Brasil é um país muito injusto no que tange à distribuição de suas riquezas; existem vários fatores que influenciam a má distribuição de renda e a questão racial é uma delas, o que resulta, muitas vezes, em práticas racistas e discriminatórias.

A população branca no Brasil é 2,5 vezes mais rica que a população negra. Ainda se considerarmos os brancos mais empobrecidos, eles têm renda média superior à renda dos negros mais empobrecidos. Trata-se de um abismo que está presente em todas as faixas de rendimentos e que é agravado nos segmentos mais desfavorecidos da população (HENRIQUES, 2001).

E é, nesse cenário de racismo e de empobrecimento/de pobreza que relações de poder, dominação e desigualdade são realimentadas diariamente. Sobre o racismo, discorreremos na próxima seção.

2.2 O racismo e a urgência de práticas antirracistas

Antes de apresentar um conceito para racismo, é preciso compreender o que é raça, que não se trata de um termo que não se movimenta no tempo, pelo contrário, é causador de tensões e há muitos conceitos referentes a ele. Almeida (2019, p.18) assevera que “seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado”. Ainda de acordo com esse estudioso, “por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico” (ALMEIDA, 2019, p. 18). Dessa forma, concordo com esse autor, quando ele afirma que “a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas” (ALMEIDA, 2019, p. 18) e acrescento que tudo isso tem como pano de fundo a escravização de seres humanos.

Para Queiroz (1993, p. 5), a escravização “é instituição tão antiga quanto o gênero humano e de amplitude universal, pois legitimada pelo direito do mais forte, ocorreu em todos os tempos e em todas as sociedades”. E, durante o abolicionismo (século XX), o Brasil foi tomado por uma defesa de branqueamento. Essa ideia de branqueamento é fomentada pelas oportunidades sociais, econômicas e políticas da época, restando ao negro sempre ocupar papéis inferiores na sociedade; nessa esteira, ficava claro que negros e brancos não tinham (e acrescento que ainda não têm) a mesma condição social (FERNANDES, 2008). Ou seja, era evidente que o que impedia os negros de ascenderem socialmente era a cor e as discriminações que eles sofriam.

Dessa forma, as desigualdades eram justificadas pelo mito da democracia racial, assim o racismo ocorria de forma velada (e ainda ocorre). Há uma obra, a de Gilberto Freyre, “Casa - Grande e Senzala”, que corrobora o mito da democracia racial. De acordo com Van Dijk (2021,

p. 116), foi o conceito de democracia racial, divulgado por Gilberto Freyre, “que promoveu as muitas formas de negação do racismo no Brasil nas décadas seguintes, especialmente pela ditadura militar, até os dias atuais”. Enquanto muitos abolicionistas apontavam para a questão da segregação causada pela miscigenação, Freyre “comemorou a mestiçagem” como a característica positiva dominante da população brasileira” (VAN DIJK, 2021, p. 117). Gilberto Freyre foi um dos principais defensores da ideia de que, no Brasil, a escravização foi “suave e amena”, que os escravizados eram “dóceis e passivos”, e, os senhores, “generosos e afetuosos”, em relação a eles (FREYRE, 2000).

Sendo assim, o mito da democracia racial está a serviço de justificar as desigualdades. Ela é sustentada pela classificação social de cor, como explica Guimarães (2003, p. 100): “homens livres, pretos, mulatos e pardos”. É essa classificação que torna o racismo mais velado. Foram vários os autores que tentaram jogar luz à gravidade do mito da democracia racial, dentre eles, Florestan Fernandes (2008). Para Fernandes (2008, p. 14), “o mito da democracia racial surge como um legado da escravidão, um falseamento da realidade, que implicou o desenraizamento dessa população, que carregaria consigo pesadas marcas históricas”. Sendo assim, o mito da democracia racial servia para que os brancos não fossem responsabilizados por atos discriminatórios, para que não fossem solidários com o povo negro. Enfim, é fato que:

raça, cor, ou mistura foram sempre assuntos essenciais entre nós e sobre nós, surgindo ora como motivo para exaltação, ora como sinal de descrédito. A questão também se vinculou à ideia da identidade nacional, uma vez que, sobretudo a partir do século XIX, era por meio da raça que definíamos a nossa particularidade: um Brasil branco e indígena na imagem idealizada do Segundo Reinado; um país branqueado na concepção corrente na virada do XIX para o XX ou, já nos anos 1930, uma nação “divinamente mestiça”, nesse contexto em que o cruzamento de raças e culturas virava símbolo do Estado. Essa era, porém, uma representação basicamente retórica, sem que qualquer contrapartida que levasse à valorização dessas populações fosse implementada: os negros continuavam à margem das maiores benesses do Estado, tendo acesso diferenciado ao trabalho, ao lazer, à educação e à infraestrutura mais básica (FERNANDES, 2008, p. 6).

Mas, afinal, o que é o racismo? Ele pode ser definido como a discriminação ou preconceito existente contra atores sociais ou grupos sociais por causa da etnia ou cor. O racismo hierarquiza os atores sociais por suas capacidades intelectuais, morais, comportamentais, culturais; por sua religiosidade, conforme fenotípicos. Ele é uma prática que vem sendo alimentada e faz parte da estrutura social. Para Van Dijk (2015, p. 33), o racismo

é essencialmente um sistema de dominação e desigualdade social. Na Europa, nas Américas e na Austrália, isso significa que a maioria (e, às vezes, uma minoria) ‘branca’ domina minorias não europeias. A dominação, por sua vez, se define como o abuso de poder de grupo sobre outro e está representada por dois sistemas

interrelacionados de práticas sociais e cognitivas diárias: de um lado, por várias formas de discriminação, marginalização, exclusão ou problematização; do outro, por crenças, atitudes e ideologias preconceituosas e estereotipadas. Essas últimas podem ser consideradas, de muitas maneiras, como ‘razões’ ou ‘motivos’ para explicar e legitimar as primeiras: as pessoas discriminam os outros porque acreditam que esses outros são, de alguma forma, inferiores, têm menos direitos e assim por diante.

Resumindo o que foi dito por esse estudioso, o racismo se configura como prática social de desigualdade étnico-racial, evidenciando as iniquidades sustentadas nas classes sociais. Mas, há diferenças entre racismo, preconceito e discriminação raciais? Segundo Almeida (2019, p.22), há sim. Para esse intelectual, “o preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias”. Como exemplo, cito o fato de os estudantes negros serem julgados, por outros atores sociais, como incapazes de ingressarem no ensino superior, conforme percebemos na seguinte estrutura discursiva, que é parte dos dados gerados pela entrevista realizada para esta pesquisa: “Eu já estava no meu terceiro ano, e ela falou pra mim “eu nunca imaginei que você iria entrar aqui nessa universidade... nunca imaginei” (voz do participante de pseudônimo Luiz Gama e ator social negro).

Em relação à discriminação racial, ela é “a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça” (ALMEIDA, 2019, p. 23). Apresento, para exemplificar, uma estrutura discursiva, que é parte dos dados coletados e que representa uma prática discriminatória: um estudante negro, oriundo de periferia, é proibido de entrar em uma universidade, fora do seu horário de aula:

“Era uma sexta-feira à noite e ele estava entrando na Cidade Universitária para ir a uma festa dentro do campus pelo portão mais próximo à favela São Remo, que fica ao lado da universidade. Assim que cruzou o portão com os amigos, quatro carros da Guarda Universitária abordaram os jovens, que foram obrigados a mostrar a carteirinha de estudante. “Para mim foi bem simbólico das barreiras que quem é pobre, da periferia, enfrenta. E se eu não fosse aluno, não poderia entrar? A universidade não é pública?”, diz ele à BBC News Brasil (voz de Tiago Torres, ator social negro, oriundo de periferia – dados coletados pela pesquisa)”.

É possível usar os termos discriminação e preconceito também (no caso não seria racial, mas por fatores econômicos) em situações que envolvam os empobrecidos, como exemplo, discriminar uma pessoa, ou agir de forma preconceituosa, devido ao fato de ela ser moradora de periferia, ou pelo seu estilo de se vestir, como é possível perceber na seguinte estrutura discursiva que é parte dos dados coletados:

“Ele conta à BBC News Brasil que quando anda pelo campus muitas pessoas o encaram. ‘Muitos olham com olhar de medo - achando que eu vou roubar. Outros tiram sarro, fazem comentários maldosos. No meu caso é bem nítido (que sou da periferia) pelo meu modo de vestir. Mas faço questão de me vestir do modo da quebrada mesmo, nesse estilo chavoso’ (boné de aba larga, correntes, estilo típico de funkeiros), diz ele. ‘As pessoas de classe média não acham que alguém como eu, com meu estilo, pode ser inteligente, pode estar nesse espaço’.” (voz de Tiago Torres, ator social negro, oriundo de periferia – dados coletados pela pesquisa).

Quanto ao racismo, ele “se materializa como discriminação racial – é definido por seu caráter sistêmico” (ALMEIDA, 2019, p. 24). Para esse estudioso, não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas” (ALMEIDA, 2019, p. 24). Como exemplo de racismo, menciono a defesa de que universidade deve ser “ocupada” majoritariamente pelos brancos, evidenciando uma segregação racial. Por isso, o racismo é algo mais amplo, pois ele é estrutural, ele segue uma “normalidade” implementada desde a escravização do povo negro, o que envolve estado, economia e subjetividades.

Considerando que o estudante cotista (no caso de ator social desta pesquisa) pode ser vítima tanto de racismo institucional quanto estrutural, é preciso aclarar que são termos diferentes um do outro. “O racismo institucional é o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (ALMEIDA, 2019, p. 26). Pensando nisso, é preciso compreender o que representam as instituições. Para Almeida (2019, p. 26), elas podem ser vistas

a) enquanto o somatório de normas, padrões e técnicas de controle que condicionam o comportamento dos indivíduos, resultam dos conflitos e das lutas pelo monopólio do poder social; b) como parte da sociedade, também carregam em si os conflitos existentes na sociedade. Em outras palavras, as instituições também são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle da instituição.

O que fica evidente então é que as instituições, tais como universidades, jornais, espaços governamentais, dentre outros, são lugares de disputa de poder, elas são hegemônicas por grupos que se pautam em discursos institucionais com o intuito de deixar sobrepostos seus interesses políticos, econômicos, para manutenção de privilégios. Isso pode ser exemplificado com as práticas racistas que os estudantes cotistas vivem dentro da universidade, onde são posicionados como inferiores aos estudantes brancos, não cotistas, seja em termos econômicos, seja em termos de capacidade intelectual para a produção científica etc, conforme é possível notar na estrutura a seguir, retirada do *corpus* gerado:

“Eu já estive dentro de uma sala de aula e eu falei que eu estava tendo algumas dificuldades no curso de matemática e um estudante virou pra mim e falou “o que que uma pessoa como você quer em um curso desse”? E, na verdade, ele usou “o que que uma mulher como você quer num curso desse? Tipo, além do agravante de eu ser mulher, tem a questão de eu ser negra e ter vindo de escola pública. O que que uma pessoa que tem essas três características quer em um curso desse? É óbvio que eu não tenho capacidade pra estar ali, sabe? Eles pensam assim. E foi algo muito pesado e foi em uma disciplina de direito, que a gente também estuda direito, né? Algumas disciplinas optativas. E uma delas era a respeito de direito, de direitos humanos e a professora atua mesmo e o respondeu por mim, ela achou isso um absurdo, o colocou em seu lugar, eu nunca mais vi sinal dele na turma, ele cancelou a disciplina, que eu acho que foi por causa disso. Mas, ele que foi muito infeliz com esse comentário, foi uma prática de racismo e uma prática de discriminação. Discriminação por você ser mulher e racista pela cor da pele, sim (voz da participante de pseudônimo Narcisa Amália).

E o racismo estrutural, segundo Almeida (2019, p. 33), “é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional”. Em outras palavras, é como se o racismo fosse regra, não exceção, já que ele foi estruturado dentro de uma sociedade que já tratava o negro como inferior. “O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição” (ALMEIDA, 2019, p. 33). Entretanto, o fato de ele ser estrutural, não significa que não possa ser combatido. Almeida (2019, p. 33) auxilia nessa defesa, quando afirma que “o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados”. Isso lembra a própria instabilidade da Hegemonia, questão tão discutida por Fairclough (2001, p.122).

Hegemonia é um foco de constantes lutas sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios.

Esse dizer de Fairclough reforça que situações de poder, de dominação podem sofrer mudanças, tais como as práticas racistas que se configuram como um grande erro social (FAIRCLOUGH, 2012) e que precisa ser reparado. Nenhum ser humano merece ser agredido, humilhado, violentado, por uma questão de cor ou de raça ou quaisquer outras condições sociais.

E quanto à relação do racismo com a cognição, Van Dijk (1984, p.13) nos ajuda a compreendê-la, quando ele explica que “o racismo é um preconceito de natureza cognitiva e social, porque não é apenas uma característica de crenças individuais ou emoções sobre grupos

sociais, mas uma forma compartilhada de representação social entre os membros do grupo²⁶”. Para esse estudioso, essa representação social é “adquirida durante processos de socialização e transformada e encenada em comunicação social e interação²⁷” (VAN DIJK, 1984, p. 13).

Ainda de acordo com esse teórico, a dimensão discursiva do racismo baseia-se em um caráter simbólico e pode ser definida como

um sistema que possui dois componentes principais: **o social e o cognitivo**. O componente social consiste nas práticas cotidianas de discriminação, no micronível de análise. E as instituições, organizações, arranjos legais, bem como, outras estruturas sociais, no macronível. **O discurso racista pertence à dimensão institucional**. Porém, as práticas sociais estão imbuídas pela dimensão cognitiva, as quais envolvem as crenças, o pensamento, as ideologias, as normas e os valores. Os estereótipos racistas, preconceitos e ideologias são adquiridos e aprendidos, e isso normalmente ocorre por meio da comunicação discursiva, ou seja, escrita e fala. As práticas discriminatórias nas quais as pessoas se engajam, são justificadas, principalmente, pelo pensamento de que os “diferentes” são inferiores, possuem menos direitos, ou prioridades (VAN DIJK, 2008, p. 105, grifo nosso).

Além disso, é crucial explicar que o discurso racista segue a mesma lógica de qualquer outro discurso, pois está perpassado por ideologias, “sendo caracterizado por uma estratégia geral de autoapresentação positiva e de apresentação negativa do outro em todos os níveis de fala e de escrita” (VAN DIJK, 2015, p. 39). É a conhecida polarização²⁸ entre o endogrupo e o exogrupo. Essa divisão entre “nós/eles e as várias maneiras pelas quais as opiniões positivas ou negativas são discursivamente enfatizadas podem ser comprovadas na escolha de temas, itens lexicais, metáforas, hipérboles, eufemismo” (VAN DIJK, 2015, p. 39), ou seja, por meio de estratégias da semântica local.

Para esse teórico, estratégias, tais como tentar minimizar a responsabilidade em práticas racistas, são comumente utilizadas por diferentes atores sociais, tais como “eu não sou racista, no entanto...” (VAN DIJK, 2015, p. 39). Tomo essa estrutura discursiva apontada por Van dijk e complemento com discursos que circulam socialmente acerca da política de cotas. “eu não sou racista, no entanto, não concordo com a política de cotas”, ou “eu não sou racista, no entanto, não acredito que temos uma dívida histórica com o povo negro”, ou “eu não sou racista, no entanto, isso não é problema meu, porque estudei em escola particular, não tenho culpa se o outro veio de escola pública”. Para Van Dijk (2019), além dessas estratégias discursivas, temos opiniões negativas ou positivas expressas em diferentes tópicos (semântica global), tais como

²⁶ Minha tradução de: “*is not merely a characteristic of individual beliefs or emotions about social groups, but a shared form of social representation in group members*” (VAN DIJK, 1984, p. 13).

²⁷ Minha tradução de: “*acquired during processes of socialization and transformed and enacted in social communication and interaction*” (VAN DIJK, 1984, p. 13).

²⁸ Sobre polarização entre o endogrupo e o exogrupo, ela será detalhada na seção sobre ideologia.

em narração de histórias, argumentação, manchetes, resumos, dentre outras propriedades do discurso.

Isso posto, notamos que o povo negro sempre viveu e continua vivendo um processo de luta para ser reconhecido como parte da sociedade. Muitos se engajam em lutas diárias, em busca de mostrar para aqueles que exercem o poder sobre o outro, que “as vidas negras importam”, conforme temos ilustrado a seguir.

FIGURA 6 - Protesto contra o racismo



Fonte: Imagem ilustrativa gratuita. Retirada do Pixabay.
Disponível em <https://pixabay.com/pt/photos/vidas-negras-importa-protesto-5251408/>

Nessa mesma seara de defender que as vidas negras importam, temos a voz de hooks²⁹ (2019, p.25), que em tom de denúncia ou desabafo, expõe:

Socializadas no interior de sistemas educacionais supremacistas brancos e por uma mídia de massa racista, muitas pessoas negras são convencidas de que nossas vidas não são complexas e, portanto, não são dignas de reflexões e análises críticas sofisticadas. Mesmo aqueles que estão, com razão, empenhados na luta pela libertação dos negros, que sentem ter descolonizado suas mentes, com frequência acham difícil “falar” da nossa experiência.

Após entendimento de que o racismo e as práticas discriminatórias têm raízes no nosso passado histórico, é possível perceber que essa herança da escravização e o mito da democracia racial fazem com que aqueles que cometem práticas racistas continuem negando a realidade e não se engajem em políticas de reparação dos danos causados aos povos negros e indígenas, por exemplo.

²⁹ Importa explicar que o sobrenome hooks está grafado em minúsculo, devido a uma escolha da própria estudiosa afro-americana. Ela justifica a sua escolha por acreditar que seja uma forma de resistência aos títulos acadêmicos; hooks defende que a ideia é dar ênfase ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa. Seu verdadeiro nome é Gloria Jean Watkins (nome de sua bisavó).

Ainda sobre nosso passado histórico, após a abolição no Brasil³⁰, temos o evidenciar da necessidade de um movimento antirracista, “no sentido de resistir à herança colonial do preconceito e da discriminação racistas e combatê-la” (VAN DIJK, 2021, p.8). Gonzalez (1984, p. 229) incita uma reflexão sobre essa forma como os negros são tratados no nosso país desde a escravização, no contexto dessa herança colonial: “Se a gente dá uma volta pelo tempo da escravidão, a gente pode encontrar muita coisa [...] que explica essa confusão toda que o branco faz com a gente porque a gente é preto[...] Será que as avós da gente, as mucamas, fizeram alguma coisa prá eles tratarem a gente desse jeito?”. O tempo todo o negro é relegado a situações de subordinação, é tratado como se fosse inferior ao branco, vive de perto a supremacia branca. Mas, é preciso explicar que ninguém nasce racista, as pessoas aprendem a ser racistas. Como bem defende Van Dijk (2015, p. 31), as práticas discriminatórias “não são inatas, mas aprendidas, principalmente por meio do discurso público”. Sendo assim, o racismo funciona como um sistema de dominação e desigualdade social e não é tarefa fácil combatê-lo. É preciso engajar-se urgente em práticas antirracistas.

O pesquisador Van Dijk (2021) levanta uma questão muito importante: que há inúmeros trabalhos que abordam o racismo, mas sobre as práticas antirracistas, o que temos ainda não é o suficiente. Ele defende que é preciso engajar-se em uma teoria antirracista, em práticas de resistência. O regime escravocrata deu origem a diferentes formas de resistências: resistência individual, insurreições urbanas, que marcaram a luta pela afirmação do povo negro. Exemplo disso são os quilombos, que são manifestações de luta e de forma coletiva de resistência. Houve grupos de ex-escravizados que fugiram das cidades, das fazendas, para serem resistentes ao sistema escravocrata. Dentre eles, podemos citar o Quilombo dos Palmares, que teve Zumbi como o mais importante líder, que lutava contra a opressão da elite.

É crucial explicar que “a história do racismo mostra que as elites sempre tiveram um papel proeminente na dominação étnica e racial” (VAN DIJK, 2015, p. 31). Esse estudioso apresenta argumentos pertinentes para comprovar a tese de que as elites são parte do problema do racismo, quando ele afirma que “o racismo das elites é essencialmente discursivo. Por meio da fala e da escrita, políticos, jornalistas, estudiosos, juízes e empresários expressam e reproduzem suas crenças, ideologias, planos e diretrizes” (VAN DIJK, 2015, p.32). Nessa mesma linha de pensamento, ele explica que “o discurso de um eminente político, o artigo de opinião de um repórter famoso ou um livro de um renomado estudioso podem ter mais efeitos

³⁰“A Abolição no Brasil efetivou-se em 13 de maio de 1888, por ato da princesa Isabel, que exercia no momento as funções de Regente do Império. O Brasil foi a última nação cristã do mundo a abolir o sistema escravo de trabalho pela chamada Lei áurea, assinada pela princesa Isabel” (MOURA, 2004, p. 15).

negativos do que milhares de conversas tendenciosas na rua, no ônibus ou num bar”. Exemplifico esse “poder” da elite, tomando como base as representações feitas pela elite paulista acerca do negro e do branco. Para isso, recorro ao trabalho de Moura (2004, p. 63), que trata dos estereótipos, e aciono categorias da ADC (ECD), apresentando um quadro sobre a representação e identificação (avaliação) do negro e do branco pela elite paulistana. Trata-se de uma comparação feita por Moura (2004) e adaptada por mim.

QUADRO 2 - Representação/Identificação do negro e do branco

Representação e Identificação (avaliação) negro	Representação e Identificação (avaliação) do branco europeu
O negro é um atrasado.	A Europa tem progresso e é desenvolvida.
O negro representa a barbárie.	A Europa é culta.
O negro não tem futuro, representa o passado.	A Europa representa avanço, tem futuro.
O negro é devasso.	A Europa tem moral.
O negro é para ser escravizado.	A Europa inspira liberdade.
O negro é primitivo e selvagem.	A Europa representa a civilização.
O negro representa o enegrecimento.	A raça precisa ser clareada, embranquecida.

Fonte: Adaptado de Moura (2004, p.383).

Essas representações eram disseminadas em diferentes práticas sociais, o que permite compreender como a dimensão cognitiva do racismo é capaz de influenciar nas crenças de atores sociais, perpassando por representações mentais específicas (preconceitos, discriminações raciais, ideologias), no que tange à identificação do negro no Brasil.

Nesse período “pós-abolição”, em que nenhuma política de reparação foi feita, o negro era representado/identificado (avaliado) de forma negativa pela elite paulista. Isso não quer dizer que, em outras cidades, o negro era valorizado; citei São Paulo porque estava em pleno desenvolvimento econômico e industrial, em que muitos europeus lá chegavam, como oferta de mão de obra. No entanto, conforme explica Moura (2004, p. 382), “a chegada desses imigrantes não servia apenas para sanar as necessidades de mão de obra emergente, em nome do “progresso”, mas, principalmente, para pôr em prática a política de branqueamento de raças.” Dessa forma, os brancos estavam (e continuam estando) em posição superior aos negros e a eles era destinada (e continua sendo) toda e qualquer forma de valorização.

Todas essas representações/identificações (avaliações) negativas do povo negro eram disseminadas por meio de práticas sociais e discursivas. E isso envolve as crenças, os valores e a construção de ideologias de grupos que se identificam (referindo-se tanto a grupos minoritários quanto a grupos elitizados). Isso me faz também olhar para a dimensão cognitiva do discurso, em que fica claro qual era o papel social do negro e do branco. Basta lembrar que,

à época da escravização, os jornais exerciam o papel de corroborar essas representações/avaliações negativas: ora os negros eram anunciados como mercadorias, ora eles eram citados em notas, denunciando suas fugas. Eles eram protagonistas também nas páginas policiais, representando o envolvimento em brigas ou outras cenas de violência (MOURA, 2004; VAN DIJK, 2021). Mas, é difícil manter um controle na forma como os negros são representados, identificados (avaliados), afinal muitas pessoas negam que são racistas e, por outro lado, defendem o mito da democracia racial, pois assim é mais fácil se envolverem em práticas racistas, sem culpa, já que as fazem de forma velada. E hooks (2019, p. 25) explica que:

Se compararmos o progresso relativo dos afro-americanos na educação e no emprego à luta para garantir algum controle sobre a forma como somos representados, especialmente na mídia de massa, vemos que houve poucas mudanças nos domínios da representação. Ao abrir uma revista ou um livro, ligar a TV, assistir a um filme ou olhar fotografias em espaços públicos, é muito provável que vejamos imagens de pessoas negras que reforçam e reinstituem a supremacia branca. Essas imagens podem ser construídas por pessoas brancas que não se despiram do racismo, ou por pessoas não brancas ou negras que vejam o mundo pelas lentes da supremacia branca - o racismo internalizado. É claro, aqueles entre nós comprometidos com a luta da libertação dos negros, com a liberdade e a autonomia de todas as pessoas negras, precisam encarar todos os dias a realidade trágica de que, coletivamente, realizamos poucas revoluções em termos de representação racial - se é que fizemos alguma.

Nessa esteira, é possível afirmar que o racismo é algo bem mais amplo do que simplesmente a discriminação por cor da pele ou etnia. Para Van Dijk (1991, p. 27-28), em uma análise do racismo contemporâneo (racismo novo), é preciso analisar as estruturas e os processos, considerando que temos um sistema racista tanto de caráter estrutural quanto ideológico,

ou seja, incorpora políticas, econômicas, estruturas socioculturais da desigualdade e processos e práticas de exclusão e marginalização, bem como os aspectos sociocognitivos, representações exigidas por essas estruturas e processos. Essas duas principais dimensões do racismo são mutuamente dependentes entre si. A desigualdade estrutural, por exemplo, manifesta-se em arranjos e práticas discriminatórias em todos os níveis da sociedade, está aqui analisada como uma dimensão do racismo somente se for apoiada por cognições correspondentes (preconceitos, ideologias) do grupo dominante sobre grupos dominados e sobre relações raciais ou étnicas. É inversamente, as cognições racistas são sistematicamente (social, politicamente, culturalmente) desenvolvidas e relevantes somente quando promulgadas nas práticas que definem a desigualdade estrutural. Essa dialética do estrutural e as dimensões ideológicas do racismo são extremamente complexas³¹.

³¹ Minha tradução de: *The analysis of contemporary racism, thus, requires the study of the structures and processes of this type of dominance [...] This system is both 'structural' and 'ideological'. That is, it embodies both political, economic, and socio-cultural structures of inequality, and processes and practices of exclusion and marginalization, as well as the socio-cognitive representations required by these structures and processes. These two major dimensions of racism are mutually dependent on each other. Structural inequality, for example,*

É preciso deixar claro também que o racismo é configurado como crime, ou seja, passível de sanções, segundo a Constituição Federal de 1988. Para Machado, Lima e Neris (2016, p. 25),

o reconhecimento na Constituição Federal de que o racismo é crime grave e não deve ser tolerado foi comemorado como uma vitória do movimento negro³². Simbolizava o reconhecimento simultâneo de que o racismo existe na sociedade brasileira, de que a questão racial é relevante e de que discursos racistas não devem ser tolerados.

Entretanto, existem muitas maneiras de regular o racismo, sem precisar judicializar. Isso não quer dizer que não devemos evocar o sistema judiciário, “mas, a partir do momento em que se aposta na estratégia de criação de leis, deposita-se nele a expectativa e a autoridade para se pronunciar sobre o que é lícito ou ilícito, tolerado ou não tolerado, lesivo ou inofensivo” (MACHADO; LIMA; NERIS, 2016, p. 25).

Enfim, não tem como não afirmar que esse contexto de discriminação carrega severas marcas de um passado de crueldade, no Brasil. O nosso país foi o último a anunciar o “fim” da escravização (isso tem como data o ano de 1888). Antes da abolição, tivemos a implantação de Leis, tais como: Eusébio de Queirós (em 1850), Ventre Livre (em 1871), Sexagenários (em 1885). Surgia, então, a classe dos trabalhadores livres e o país precisava se adequar a essa nova realidade. No entanto, em vez de apoio aos escravizados, eles foram cada vez mais privados de condições dignas de sobrevivência. A eles não foram dadas oportunidades de inclusão social de forma a terem uma vida tal como era a dos brancos, como por exemplo, o acesso à educação. E é sobre esse acesso que o foco da próxima seção recai.

manifesting itself in discriminatory arrangements and practices at all levels of society, is here analysed as a dimension of racism only if it is supported by corresponding cognitions (prejudices, ideologies) of the dominant group about dominated groups and about race or ethnic relations. And conversely, racist cognitions are systematically (socially, politically, culturally) developed and relevant only when enacted in the practices (VAN DIJK, 1991, p. 27-28).

³² O Movimento negro surgiu no Brasil durante o período da escravização. O objetivo era lutar contra as violências cometidas pelos senhores da Casa Grande. E ainda hoje representa uma forma de resistência contra as injustiças praticadas contra o negro. Para Santos (1994, p.157), o movimento negro representa “todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros”. Para ele, representam também as “entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto antidiscriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui o Movimento negro.

2.3 A Ação Afirmativa Sistema de cotas raciais e sociais: um percurso a partir da “abolição” dos escravizados

Os escravizados, mesmo após a “abolição” da escravatura, não podiam frequentar escolas, eram considerados como aqueles que iriam trazer doenças contagiosas. O Decreto Lei de número 1331A, de 1854 - Reforma Couto Ferraz - apresentava ideologias de interdição. Silva e Araújo (2005, p. 65) nos explicam sobre isso:

Nas escolas públicas não seriam admitidas crianças com moléstias contagiosas e nem escravas; segundo, não havia previsão de instrução para adultos. De uma maneira geral, essa reforma educacional previa a exclusão dos negros escravos, adultos e crianças, além de associá-los às doenças contagiosas da época, provavelmente à varíola e à tuberculose.

É preciso destacar, também, que, durante todo o período colonial, não havia oferta de ensino superior no Brasil. Portugal justificava essa ausência, argumentando que, se ofertasse o ensino superior, a colônia ficaria enfraquecida em relação à Metrópole. Quando um estudante brasileiro terminava a educação básica e tinha o desejo de cursar o ensino superior, ele ia para Coimbra ou para outras universidades da Europa. Mas, obviamente, isso era uma alternativa dada à elite.

Bomfim (2008, p.271, grifo do autor) lutava, mesmo conhecendo as limitações da época, para que todos tivessem acesso à educação. Ele defende que:

A IGNORÂNCIA é falta de preparo e de educação para o progresso – eis a inferioridade efetiva; mas ela é curável, facilmente curável. O remédio está indicado. Eis a conclusão última desta longa demonstração: a necessidade imprescindível de atender-se à instrução popular, se a América Latina se quer salvar. Carecia educar esse segmento para perpetuar os interesses da Coroa portuguesa.

Esse autor já entendia a educação como um direito de todo cidadão; o acesso ao conhecimento, segundo ele, poderia contribuir até na maneira como essa história de dominação poderia ser contada, posteriormente. Bomfim (2008, p. 277) assevera que:

O dever supremo dos que ocupam as posições dominantes em nome de um regime democrático e livre é o de suprimir a injustiça, quanto possível, defender a liberdade, estabelecer a igualdade. Se assim é, que há de mais urgente que o fazer desaparecer dentre os indivíduos essa causa de desigualdades, essa causa de inferioridade intelectual e econômica, e de incapacidade política – qual o “não saber ler nem escrever”?

Entretanto, só é possível perceber mudanças, no ensino superior no Brasil, após o Regime Militar, com a Reforma Universitária, no ano de 1968, que foi organizada por movimentos estudantis e por outras esferas públicas. Nesse período, é extinto o sistema de

cátedra, são criados os sistemas de créditos estudantis, o vestibular como forma de classificação, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o regime de dedicação exclusiva dos docentes universitários, dentre outros (BONETO et al, 2006).

E somente nos anos 2000, o Brasil teve um grande número de medidas voltadas para o ensino superior aprovadas, mais especificamente no início do governo de esquerda, do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que esteve no governo de 2003 a 2010, e no governo de Dilma Rousseff, que esteve no poder dos anos de 2011 a 2016, até sofrer um *impeachment*, acusada de “pedaladas fiscais”, pela oposição. Dentre essas medidas, podemos mencionar: 1) ampliação do Fundo Nacional de Financiamento Estudantil (Fies); 2) Plano Nacional de Educação (PNE); 3) criação do Programa Universidade para Todos (Prouni); 4) criação da Universidade Aberta (UAB); 5) criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); 6) ampliação do Sistema de Seleção Unificada (SISU); 7) criação de inúmeros Institutos Federais; 8) ampliação das universidades e da oferta de cursos; e a criação daquela que é essencial para este estudo: A lei 12.711, criada após grandes discussões entre os Membros do Parlamento, em Brasília, e sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, em 2012.

Todos esses projetos e leis representam uma forma de combate à desigualdade social e racial, no que tange ao acesso à educação, haja vista que vivemos em um país onde o racismo (estrutural e institucional) ocorre em toda parte. E quando o assunto é empobrecimento/pobreza e racismo, ele roga por atenção da sociedade, seja como forma de reflexão ou de denúncia. Nesse bojo, a mídia exerce um papel fundamental, pois encontramos várias notícias e reportagens que podem ser configuradas como mecanismos de reflexão crítica sobre o papel destinado aos negros e/ou aqueles pertencentes às classes empobrecidas, no Brasil, tal como a reportagem sobre a periferia ter “ocupado” a UNB, representada na figura 1, que provocou tanta tensão nas redes sociais, afinal partiu de um renomado jornal de Brasília e os efeitos discursivos e cognitivos do uso do processo “ocupar” foram extremamente negativos. Entretanto, podemos ser agentes de mudança nesse cenário, a partir do momento em que usarmos nossos discursos como forma de questionar e criticar práticas discriminatórias.

Vale mencionar que os temas racismo e empobrecimento/pobreza aparecem nas notícias, reportagens, nas redes sociais e são debatidos constantemente nos espaços acadêmicos, como maneira de jogar luz na urgência de lutar por uma sociedade igualitária. No entanto, para conseguirmos uma transformação/minimização (OTTONI, 2019) de problemas sociais/das injustiças sociais vivenciados/as pelas minorias, tais como empobrecidos e negros, é importante “idealizar a sociedade desejada, ter consciência do compromisso com os princípios sobre os quais norteará os fundamentos, desenvolvendo capacidades para efetivar essas ideias”

(MIRANDA, 2014, p. 28). Nesses contextos de lutas por uma transformação/minimização (OTTONI, 2019) de um problema social ou de uma situação de injustiça social, é preciso pensar também na emancipação. Bhaskar (1998, p. 462) defende que “ a emancipação não pode ser alcançada apenas pela mudança da consciência, mas deve acontecer na prática” e acrescento que, para uma luta por emancipação, é preciso **conhecê-la**. De acordo com Habermas (1983), a autoformação da espécie humana se dá por meio do **conhecimento** instrumental e da ação que ajuda o homem a libertar-se da natureza exterior (aquela referente ao mundo do trabalho) e da esfera das interações em que a ação comunicativa e suas representações de mundo têm como limite a possibilidade de libertar os homens das diversas formas de repressão social. Isso faz-me recordar de Dussel (1977, 2002), que define os oprimidos como sendo vítimas de um sistema capitalista. Para esse estudioso, a vítima se situa em um sistema em que ao mesmo tempo em que ela é explorada, ela é educada para ser explorada e isso inviabiliza uma consciência da libertação. E é por essa razão que, para Dussel (1977, 2002), somente uma filosofia da libertação será capaz de fazer com que os atores sociais compreendam sua própria condição e, assim, irão em busca da libertação/emancipação.

Uma forma de tentar libertar e reparar as amarras da colonização, em um movimento de emancipação, tanto política quanto para a vida humana, sob meu ponto de vista, é tentar combater os entraves que perpassaram e perpassam o ensino superior. E defendemos que a criação e aprovação da Lei 12.711, no ano de 2012, conforme já mencionei, e que se refere ao Sistema de Cotas, para ingresso no ensino superior pelas minorias PPI, é uma forma de minimizar os efeitos do domínio europeu sob o Brasil.

Esse Sistema é uma AA e o uso desse termo surgiu na década de 1960, nos Estados Unidos, para se referir às políticas públicas que visavam combater a diferença entre negros e brancos. De acordo com Moehlecke (2002, p. 7), podemos compreender uma AA como sendo uma ação “reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural esses grupos, durante um período limitado”. Para Barbosa (2001, p. 6-7), que foi membro do Ministério Público Federal Brasileiro, as AA representam um

conjunto de Políticas Públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

Dessa forma, as AA visam à garantia de igualdade de oportunidades e visa, também, combater práticas discriminatórias de racismo e preconceito. Elas são medidas compensatórias, que têm como objetivo garantir e promover os direitos da igualdade de oportunidades relacionados ao reconhecimento de um tratamento desigual para os desiguais e são destinadas a grupos étnico-raciais e em situação de desigualdade social (MORAES, 2009). Como exemplo de AA, menciono:

QUADRO 3 - Ações Afirmativas

1. Incremento da contratação e promoção de membros de grupos discriminados no emprego e na educação por via de metas, cotas (sistema de cotas sociais ou raciais), bônus ou fundos de estímulo;
2. Bolsas de estudo;
3. Empréstimos e preferência em contratos públicos;
4. Determinação de metas ou cotas mínimas de participação na mídia, na política e outros âmbitos; reparações financeiras; distribuição de terras e habitação;
5. Medidas de proteção a estilos de vida ameaçados;
6. Políticas de valorização identitária.

Fonte: (GEMAA, 2011, p. 1).

Como visto no quadro, o direito a uma reserva de vagas em universidades é uma AA (Sistema de Cotas Sociais e Raciais). O Sistema de Cotas Raciais e Sociais tem como objetivo minimizar os efeitos da escravidão no Brasil e minimizar os efeitos econômicos e desigualdades que envolvem o contexto do empobrecimento/da pobreza. A reserva de vagas é amparada pela Lei Federal 12.711/12 e que tem por objetivo aumentar o acesso às instituições federais de ensino superior pelos PPI.

Dos mais de 20 projetos de lei que tramitaram por mais de dez anos no Congresso Nacional visando à instituição de ações afirmativas nas instituições de educação superior, um deles – o PL n. 73/1999 – acabou por ser finalmente aprovado na forma da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que rapidamente ganhou a alcunha de Lei de Cotas. Trata-se, em suma, de uma norma federal que define parâmetros inclusivos, por meio da reserva de vagas, para o acesso às Instituições Federais de Educação Superior (Ifes) e aos institutos federais de ensino técnico de nível médio vinculados ao Ministério da Educação (MEC) (SENKEVICSI; MELLO, 2019, p. 187).

Para uma compreensão melhor de como devem ser distribuídas as vagas e os artigos que foram alterados da Lei 12.711/12, criei o quadro a seguir.

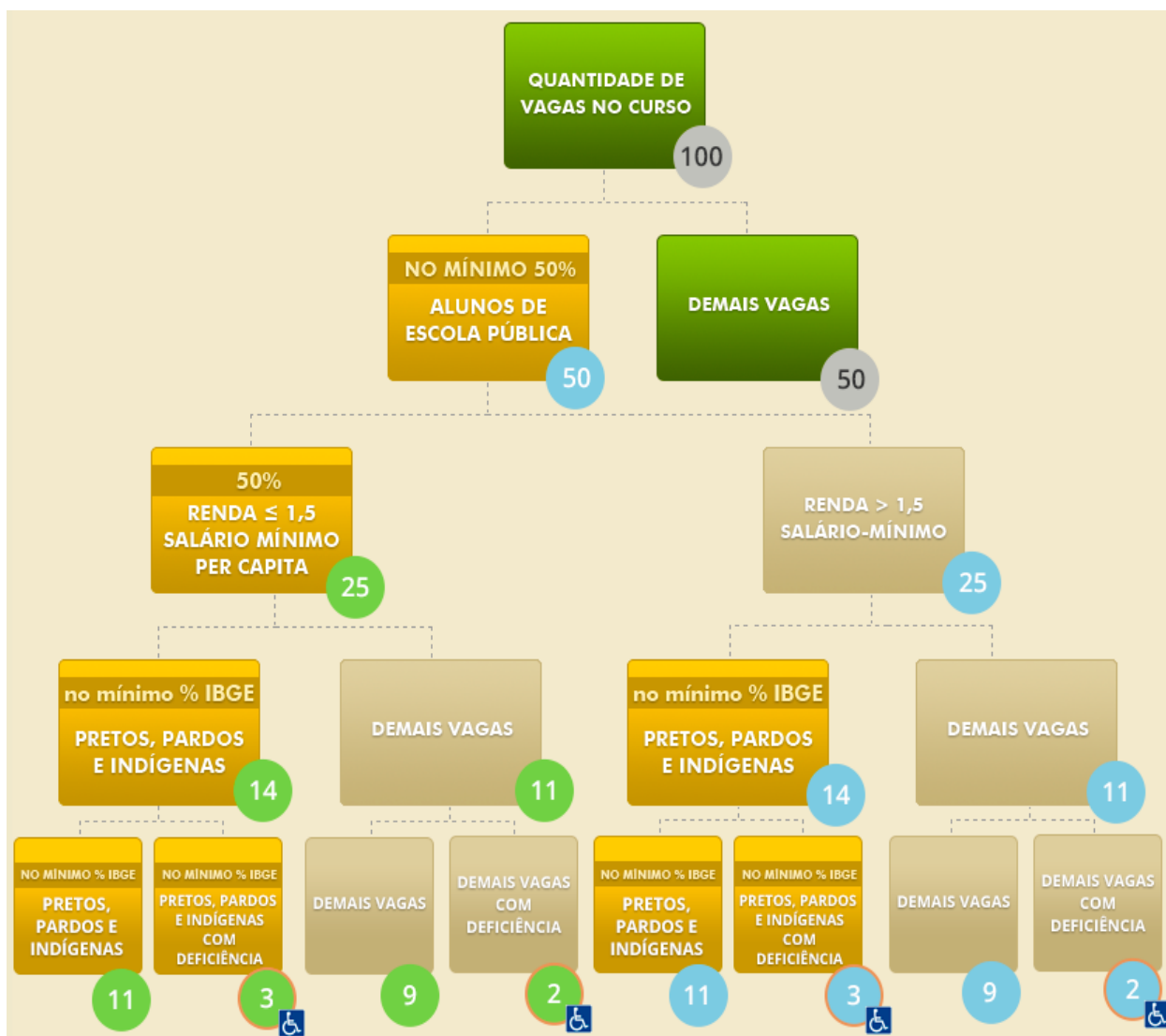
QUADRO 4 - Leis de Cotas e distribuição de Vagas

LEI 12.711/12 QUE DISPÕE SOBRE O INGRESSO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS	
Artigo 1º	As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
Parágrafo Único do Artigo 1º	No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita .
Artigo 8º	As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.
LEI Nº 13.409, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2016 QUE ALTERA OS .ART. 1º OS ARTS. 3º, 5º E 7º DA LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012 .	
Artigo 3º	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.

Fonte: Resumo das Leis 12.711/12 e 13.409/2016

Na imagem a seguir, é possível ver um exemplo de como se realiza a reserva de cotas.

FIGURA 7 - Exemplo de Distribuição de vagas



Fonte: BRASIL, 2012.

É exemplificado, por meio da figura, que se um curso oferece 100 vagas, no mínimo 50% delas devem ser destinadas para alunos de escola pública que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. De acordo com o Ministério da Educação, “também será levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”(BRASIL, 2012, p.1). No caso do exemplo da figura 7, das 100 vagas, 14 foram destinadas para PPI e outras 14 para PPI com deficiência (seguindo os dados do IBGE), restando 22 vagas para demais candidatos.

Em relação à comprovação de cor e renda declarados pelos candidatos, o MEC aponta que quanto à raça, o critério “será autodeclaratório, como ocorre no censo demográfico e em toda política de afirmação no Brasil. Já a renda familiar *per capita* terá de ser comprovada por

documentação, com regras estabelecidas pela instituição e recomendação de documentos mínimos pelo MEC” (BRASIL, 2012, p. 1).

Diante de todo o exposto, é importante destacar que está ocorrendo uma mudança gradativa do perfil de estudantes que conseguiram ingressar no ensino superior, ou seja, o espaço universitário tem recebido mais as minorias, pessoas de classes empobrecidas, negros e indígenas, além disso, as pessoas com deficiência. No entanto, só a implementação da lei de cotas, bem como seu acolhimento pelas universidades, não garantem a permanência do estudante cotista no ensino superior. E é sobre isso que discorreremos na subseção a seguir.

2.3.1 Do acesso e da permanência no ensino superior

A Universidade Pública teve uma expansão significativa no período que compreende os anos de 1930 e 1970. No entanto, no ano de 2004, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP apontaram que as políticas que tratam a educação, sob uma ótica de mercadoria, fortaleceram o ensino privado, que detinham “aproximadamente 90% das instituições e 70% do total de matrículas” (INEP, 2004, p. 8-19).

Muitos estudiosos têm se dedicado a pesquisas que visam apontar as vantagens da AA que se refere aos Sistema de Cotas. Além disso, esses pesquisadores apresentam dados estatísticos (jogo de números) que comprovam que pessoas empobrecidas (pobres), negros e indígenas têm conseguido o acesso ao ensino superior por meio dessa AA. Como por exemplo, a pesquisa de Senkevicsi e Mello (2019), em que eles levantam a questão sobre as mudanças no perfil dos estudantes, pós-cotas. Esses pesquisadores realizaram uma investigação bastante proeminente, com autorização do INEP, que permite que dados sejam divulgados, para fins de pesquisa, desde que as identidades dos participantes sejam preservadas. Vejamos uma das tabelas de dados apresentados por eles.

TABELA 1 - Ingressantes provenientes da rede pública (%) em IEs selecionadas em função do IGC 2016, por grandes regiões – Brasil – 2012/2016

REGIÃO	IFES	INGRESSANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS (%)			IGC (2016)	TOTAL DE INGRESSANTES (2016)
		2012	2016	VARIAÇÃO RELATIVA		
Norte	UFPA	70,4	63,8	-9,4	3,14	7.333
	UFRA	57,3	70,6	23,1	3,02	2.157
	UFOPA	73,5	81,3	10,6	2,58	1.366
	UNIFAP	74,9	58,5	-21,9	2,46	1.957
Nordeste	UFC	28,4	56,9	100,5	3,79	7.925
	UFPE	44,7	56,5	26,3	3,79	7.134
	UFPI	47,8	66,1	38,5	2,83	6.105
	UFAL	44,1	62,5	41,5	2,46	5.777
Sudeste	UFMG	47,9	55,2	15,3	4,23	7.469
	UFRJ	44,8	50,3	12,3	4,11	9.838
	UFES	54,3	55,0	1,2	3,34	4.964
	UFSJ	60,4	60,2	-0,3	3,21	2.843
Sul	UFRGS	47,6	55,9	17,5	4,30	7.054
	UFSC	33,0	46,9	42,0	4,07	7.752
	UTFPR	58,9	63,1	7,2	3,46	8.764
	Unipampa	81,2	78,8	-2,9	3,21	3.602
Centro-Oeste	UnB	35,1	49,7	41,6	3,96	9.840
	UFG	47,2	58,0	22,8	3,43	6.979
	UFMS	53,0	67,5	27,4	3,08	5.383
	UFMT	67,6	69,3	2,5	3,05	5.822

FONTE: Senkevicsi e Mello (2019, p. 200).

Os pesquisadores apresentaram dados por região, em que se percebe um crescimento importante do ano de 2012 a 2016, de estudantes oriundos de escolas públicas na universidade. No entanto, Senkevicsi e Mello (2019) apontaram que esse crescimento se deu de forma mais significativa nas universidades consideradas como elite (mesmo sendo públicas), já que, por anos, o acesso a elas se dava, em grande número, por alunos oriundos de escolas particulares e em situação de vantagem econômica em relação aos alunos oriundos de escolas públicas, conforme podemos perceber na explicação do quadro apresentado pelos autores.

Os dados permitem concluir que as maiores variações percentuais tendem a acontecer nas universidades originalmente mais elitizadas, as quais coincidem com aquelas mais bem-conceituadas na avaliação institucional. Na Universidade Federal do Ceará (UFC), por exemplo, dobrou-se o percentual de ingressantes da escola pública, tendo passado de 28,4% em 2012 para 56,9% em 2016. Outras variações importantes aconteceram na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Universidade de Brasília (UnB), que assistiram a crescimentos relativos superiores a 40% de seus respectivos valores originais.

Além desses dados, esses autores apresentam outros que nos interessam, pois trata-se de um panorama geral que abarca tanto as cotas sociais quanto as raciais.

TABELA 2 - Participação (%) dos grupos beneficiários da lei de cotas nas IFES e entre jovens de 16-18 anos que frequentam o ensino médio – Brasil e grandes regiões – 2016

FONTE DE DADOS	SEGMENTO	EP	EP E PPI	EP E RENDA ≤1,5 SM	EP, PPI E RENDA ≤1,5 SM
Brasil					
CES 2016 + ENEM 2015	ifes	63,6	38,4	54,8	34,0
Pnad-c 2016	EM	86,5	54,1	81,0	52,2
Censo Demográfico 2010	EM	85,2	47,5	73,9	43,4
Norte					
CES 2016 + ENEM 2015	ifes	75,3	62,7	69,5	57,9
Pnad-c 2016	EM	93,0	77,8	88,8	74,6
Censo Demográfico 2010	EM	91,0	69,2	82,2	63,5
Nordeste					
CES 2016 + ENEM 2015	ifes	63,3	48,1	58,5	44,8
Pnad-c 2016	EM	90,1	70,9	88,7	69,9
Censo Demográfico 2010	EM	86,2	61,8	82,4	59,4
Sudeste					
CES 2016 + ENEM 2015	ifes	58,6	32,8	48,1	27,6
Pnad-c 2016	EM	82,5	46,7	76,5	44,7
Censo Demográfico 2010	EM	83,5	41,8	69,8	37,1
Sul					
CES 2016 + ENEM 2015	ifes	66,3	17,5	53,0	14,2
Pnad-c 2016	EM	86,5	22,8	74,8	20,8
Censo Demográfico 2010	EM	86,1	19,8	66,6	17,2
Centro-Oeste					
CES 2016 + ENEM 2015	ifes	62,4	39,9	51,9	33,3
Pnad-c 2016	EM	87,1	59,3	79,4	55,0
Censo Demográfico 2010	EM	83,4	51,7	69,2	44,4

Legenda: EP = escola pública; PPI = pretos, pardos e indígenas; SM = salário-mínimo per capita; EM = ensino médio.

Nota: A linha "CES 2016 + ENEM 2015" expressa o perfil dos ingressantes das Ifes. Já as linhas "Pnad-c 2016" e "Censo Demográfico 2010" indicam o perfil dos jovens de 16 a 18 anos no ensino médio.

FONTE: Senkevicsi e Mello (2019, p. 195).

Para esses dados, são considerados os Institutos Federais de Ensino (IFs). É possível notar um crescimento do número de alunos cotistas, tanto daqueles que ingressaram por cotas sociais, quanto por cotas raciais, conforme concluem os autores:

A primeira conclusão relevante é que se observou um aumento da participação de todos os grupos contemplados pela Lei de Cotas nas instituições federais. O grupo mais beneficiado, entre 2012 e 2016, foi o de indivíduos PPI de escolas públicas. Constatou-se, também, um aumento da participação de indivíduos de escolas públicas independentemente da cor ou raça, porém em proporção inferior àquele observado para os PPI. O aumento da participação de estudantes de baixa renda segundo o

critério adotado pela Lei de Cotas, isto é, estudantes de famílias com rendimento familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, ocorreu de forma análoga ao aumento da participação de estudantes de faixas superiores da renda familiar per capita. Isso, provavelmente, deve-se à utilização de um critério excessivamente abrangente de renda; a título de ilustração, de acordo com os dados dos CES 2012-2016 cruzados com os do Enem 2011-2015, 77% dos ingressantes das Ifes provêm de famílias com rendimento domiciliar per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (SENKEVICSI; MELLO, 2019, p. 196).

Apesar de ter aumentado o número de estudantes cotistas nas universidades, ainda não se chegou a um número que garanta que as cotas não sejam mais necessárias. O que cabe uma séria discussão é como manter os cotistas na universidade, para que eles concluam a sua graduação. Além disso, “essa legislação ainda carece de efetivos mecanismos que possibilitem seu monitoramento e avaliação” (SENKEVICSI; MELLO, 2019, p. 188). Diante disso, cabe a seguinte questão: o que as universidades que adotaram o sistema de cotas têm feito para que os estudantes beneficiados por essa AA permaneça no ensino superior?

Tomo como exemplo duas universidades públicas federais com políticas de permanência. Uma delas é UFU, por eu ser estudante dessa instituição e conhecer a realidade dela e a outra a UNB, por ser outra instituição que conheço, devido ao ingresso nela por ex-alunos meus da educação básica e por ela ter sido mencionada na reportagem que foi motivação para esta pesquisa.

FIGURA 8 - Exemplos de Programas de Assistência Estudantil 1



Fonte: Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFU (PROAE), 2020.

Essa política de ação estudantil tem por objetivo garantir que o estudante permaneça na universidade e conclua o ensino superior; são ações de esporte e lazer, saúde do estudante, transporte entre campi etc. No quadro a seguir, apresento os programas que fazem parte dessa política educacional, bem como seus objetivos.

QUADRO 5 - Programa de assistência estudantil e seus objetivos

	PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	OBJETIVOS
1	Programa de Integração dos Estudantes Ingressantes	→ Criar condições para que o estudante se integre ao contexto universitário, preparando-o para o bom desempenho acadêmico e formação integral.
2	Programa de Alimentação	→ Oferecer condições para o atendimento das necessidades de alimentação básica dos discentes do Ensino Superior da UFU, por meio dos Restaurantes Universitários (RUs), de modo a contribuir para sua permanência e conclusão de curso nesta Instituição.
3	Programa de Moradia	→ Oferecer condições adequadas de moradia aos estudantes de baixa condição socioeconômica da UFU, de forma a permitir o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas e o pleno exercício de sua cidadania.
4	Programa de Transporte	→ Oferecer condições de transporte adequadas para o acesso dos estudantes de baixa condição socioeconômica às atividades acadêmicas dos diversos cursos de graduação da UFU, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico com qualidade de vida.
5	Programa de Saúde Física	→ Implantar medidas efetivas para viabilizar a manutenção e ou recuperação da saúde dos estudantes.
6	Programa de Saúde Mental	→ Promover ações em saúde mental à comunidade discente da UFU, nos âmbitos preventivo, educativo e terapêutico.
7	Programa de Esportes, Recreação e Lazer	→ Instituir ações de educação esportiva, recreativa e de lazer, capazes de contribuir com o processo de formação integral, melhoria da qualidade de vida e a ampliação da integração social, da comunidade universitária.
8	Programa de Incentivo à Formação Cultural	→ Garantir aos estudantes o pleno exercício dos direitos culturais em consonância com a Política de Culturas da UFU.
9	Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes de Baixa Condição Socioeconômica	→ Desenvolver ações de assistência, em atendimento às necessidades básicas de alimentação, moradia e transporte dentre outras, por meio de análise socioeconômica, na dimensão dos direitos de cidadania na perspectiva de inclusão social.
10	Programa de Incentivo à Formação da Cidadania	→ Promover ações que possam contribuir para o pleno desenvolvimento do estudante da UFU e seu preparo para o exercício da cidadania.
11	Programa de Aquisição de Materiais Didáticos e Livros	→ Facilitar a aquisição de materiais didáticos e livros aos estudantes de baixa condição socioeconômica, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico e qualificação profissional.
12	Programa de Bolsas Acadêmicas	→ Distribuir bolsas remuneradas como incentivo à participação dos estudantes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão da UFU.

Fonte: Elaborado com base nos dados do site Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFU. Disponível em < <http://www.proae.ufu.br/>>. Acesso em 21 de agosto de 2020.

Obviamente, essas ações não são destinadas apenas para alunos que ingressaram na UFU, por meio de cotas, mas eles podem recorrer a esses programas para que permaneçam na universidade e não abandonem o sonho de concluir o ensino superior, devido a problemas, tais como: falta de acesso a materiais didáticos, falta de moradia, falta de alimentação, falta de

transporte, dentre outros. Além disso, a UFU adota um regulamento específico, com atenção às questões étnico-raciais, que tem como meta:

I - adequação, inserção, desenvolvimento e acompanhamento dos conteúdos da educação das relações Étnico-Raciais e das histórias Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas em todos os currículos da Educação Básica, da Educação Profissional Técnica e da Educação Superior da UFU; II - realização anual de encontro com caráter reflexivo e avaliativo sobre a Política Institucional de Educação das Relações Étnico-Raciais com Resolução 13/2018 (0696965) SEI 23117.035230/2018-15/p.5 ampla divulgação e aberto à participação de toda a comunidade; III - financiamento de projetos no âmbito do Ensino, Pesquisa e Extensão que promovam abordagens da temática de modo a assegurar a produção, circulação e visibilidade dos conhecimentos, tradições, patrimônio e memórias das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas; IV - promoção de ações permanentes que visem à educação das relações Étnico-Raciais nas mais diversas áreas acadêmicas e administrativas; V - inclusão da temática Étnico-Racial em atividades formativas direcionadas aos servidores públicos com vistas à pontuação para progressão da carreira; VI - estabelecimento de agenda de campanha anual de caráter formativo para sensibilização da comunidade acadêmica contra o racismo e demais práticas discriminatórias; e VII - valorização dos conhecimentos e práticas tradicionais no que se refere à sua promoção e reconhecimento no âmbito acadêmico (RESOLUÇÃO SEI Nº 13/2018, DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO, 2018, p. 5).

Essa preocupação em dar assistência aos estudantes e em discutir e avaliar as questões étnico-raciais configura-se como essencial para que o aluno consiga permanecer em um ambiente em que, muitas vezes, foi discriminado por outros estudantes não cotistas e que teve seu conhecimento desvalorizado. Outra política de permanência adotada pela UFU é o Auxílio Emergencial de Assistência Estudantil, conforme anúncio propaganda, a seguir:

FIGURA 9 - Anúncio propaganda do Auxílio Emergencial de Assistência Estudantil



Fonte: <https://comunica.ufu.br/noticia/2021/11/novo-edital-de-concessao-de-auxilios-emergenciais-para-estudantes-em-vulnerabilidade>.

De acordo com informações do *site* Comunica UFU (2021, p1), “serão ofertados distintos benefícios, conforme o perfil do estudante, sendo 14 tipos para a graduação, oito para o ensino técnico e quatro para a pós-graduação *Stricto sensu*. Dos auxílios, os que todos os alunos conseguem solicitar são os de inclusão digital, de auxílio internet e dispositivo móvel

(*tablet*)”. Esse auxílio visa ajudar estudantes em vulnerabilidade socioeconômica e que estejam regularmente matriculados nos cursos de graduação, ensino técnico e pós-graduação da universidade supracitada. E, em relação à UNB, ela apresenta os seguintes programas representados na figura a seguir.

FIGURA 10 - Exemplo de Programas de Assistência estudantil 2



Fonte: Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) da UnB, 2020.

Assim, como foram apresentados, em um quadro, os programas de assistência estudantil da UFU, apresento os da UnB, também.

QUADRO 6 - Programa de Assistência Estudantil da UnB e seus objetivos

	PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	OBJETIVOS:
1	Programa Bolsa Permanência MEC	→ Conceder auxílio financeiro para estudantes indígenas e quilombolas que estejam matriculados em qualquer curso.
2	Programa Bolsa Alimentação	→ Garantir acesso gratuito às refeições, nos Restaurantes Universitários (RUs), de todos os campi da UnB.
3	Programa Auxílio Socioeconômico	→ Conceder auxílio financeiro aos estudantes de graduação da UnB.
4	Programa Moradia Estudantil	→ Oferecer aos estudantes oriundos de outros Estados ou do Entorno do Distrito Federal (Formosa, Valparaíso, Luziânia etc.), vagas em: a) Casa do Estudante Universitário (CEU); b) auxílio moradia
5	Programa Auxílio Transporte	→ Conceder auxílio financeiro para auxiliar nas despesas com passagens de transporte público, para aqueles estudantes que residem no Entorno do Distrito Federal e que não conseguiram ser contemplados com o Programa Passe Livre Estudantil, oferecido pelo Governo do Distrito Federal.
6	Programa Auxílio Creche:	→ Ofertar auxílio financeiro a estudantes que possuam filhos de até 5 anos de idade.
7	Programa Vale Livro:	→ Ofertar desconto de 60% na aquisição de livros, caso seja feita na Editora UnB.

8	Programa Acesso à Língua Estrangeira	→ Oferecer uma vaga por turma de curso de extensão em idiomas (Programa UnB idiomas), para estudantes que comprovem estar em situação de vulnerabilidade socioeconômica.
9	Auxílio Emergencial:	→ Conceder auxílio financeiro a estudantes que vivenciem situações de dificuldades socioeconômicas emergenciais, inesperadas e momentâneas que coloquem em risco a permanência na Universidade.

Fonte: Elaborado com base nas informações da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) da UnB, 2020. Disponível em <http://www.dds.dac.unb.br/>>. Acesso em 01 de setembro de 2020.

Apesar de todos esses auxílios, a permanência de alunos cotistas na universidade não é garantida, pois muitos ainda sofrem com o expurgo de colegas, professores e outros funcionários, com as relações de poder, com a desvalorização do seu conhecimento, com a falta de um letramento acadêmico e, muitas, por desconhecimento dessas políticas de permanência. Por exemplo, de acordo com uma entrevista concedida ao Diário de Uberlândia, foi dito o seguinte: “ O pró-reitor de Graduação da UFU, Armindo Quillici Neto, afirma que os números de evasão e retenção são grandes e estão ligados a uma série de fatores de origem econômica, social, educacional ou psicológica” (DIÁRIO DE UBERLÂNDIA, 2017, p.1). O pró-reitor explica que

uma das principais dificuldades está na diferença de acompanhamento do conteúdo dado em sala de aula entre partes dos alunos cotistas, sociais ou étnicos, por conta da formação anterior. Aqui temos duas questões: Parte dos ingressantes cotistas acabou tendo formação de menor qualidade durante sua vida de estudante. Além disso, o corpo docente nem sempre está preparado para lidar com essa situação e dar a atenção devida a estes universitários (DIÁRIO DE UBERLÂNDIA, 2017, p.1).

Apesar dessa entrevista para compor uma reportagem sobre evasão ter sido publicada em 2017 e refletir a realidade de uma universidade, pouca coisa mudou. Durante esse período da pandemia, tenho me dedicado a assistir videoconferências sobre o assunto e percebo que isso é uma realidade de várias universidades brasileiras e que urge uma mudança em políticas de permanência. Dessa forma, todas essas questões mencionadas até aqui merecem ser investigadas, mais especificamente, a prática social que envolve tanto o acesso quanto a permanência na universidade. E, para sustentar essa pesquisa, conforme já foi dito, utilizo a ADC (ECD), e é sobre ela que recai a próxima seção.

3 A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC) OU ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO (ECD)

Ao invés de focalizar problemas puramente acadêmicos ou teóricos, a ciência crítica toma como ponto de partida problemas sociais vigentes, e assim adota o ponto de vista dos que sofrem mais e analisa, de forma crítica, os que estão no poder, os que são responsáveis e os que dispõem de meios e oportunidades para resolver tais problemas (VAN DIJK, 1986, p. 4).

FIGURA 11 - ADC/ECD



Fonte: A autora.

Compreender que é preciso ter justiça social não é o suficiente, é preciso também agir para que ela aconteça. A ADC (ECD) é uma teoria e método que está centrada na luta por justiça social e na promoção de solidariedade com os oprimidos. E é sobre isso que discorro nesta seção, que está dividida em três subseções. Na subseção 3.1, o foco recai no que é a ADC (ECD). Na subseção 3.2, discorro sobre ADR e na subseção 3.3 sobre a ASC.

3.1 Mas, o que é a ADC (ECD)?

A ADC (ECD) “pode ser considerada herdeira de uma perspectiva teórica iniciada em 1979, por Roger Fowler e Gunther Kress, intitulada Linguística Crítica (LC)” (OTTONI, 2014, p. 27). Os seus precursores escreveram artigos e livros, com o objetivo de apresentar um aparato analítico que desse conta de pesquisas que envolvessem linguagem, poder, ideologia e crítica. Por exemplo, em 1985, temos a publicação do artigo *Descriptive goals in Discourse Analysis*, de Norman Fairclough, que se configurou como marco da ADC (ECD). Temos também o lançamento de um periódico, o *Discourse and Society*, por Teun van Dijk, bem como do seu

livro *Prejudice in Discourse* (1984); alguns outros lançamentos de livros marcam esse momento, tais como *Language and Power*, de Fairclough (1989); *Language, Power and Ideology*, de Ruth Wodak (1989). Todas essas produções contribuíram, sobremaneira, para o surgimento da ADC (ECD).

E, em janeiro de 1991, reunidos em um Simpósio, em Amsterdã³³, os teóricos Teun van Dijk, Norman Fairclough, Theo van Leeuwen, Gunther Kress e Ruth Wodak consolidam a ADC (ECD) como um paradigma, como um modelo dentro da linguística. É preciso ressaltar que, segundo Van Dijk (2005, p. 19), a ADC (ECD), “não é tanto uma direção, uma escola ou uma especialização próxima de muitas outras “abordagens” nos estudos do discurso. Em vez disso, ela tem como objetivo oferecer um “modo” ou uma “perspectiva” diferente de teorização, análise e aplicação por meio de um campo completo”. Para Van Dijk (2018, p.113), a ADC (ECD) é “um tipo de investigação analítico-discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político”. Para esse teórico, os pesquisadores desse campo do saber “são tipicamente interessados na maneira como o discurso (re)produz a dominação social - ou seja, o abuso de poder de um grupo sobre outros - e como grupos dominados podem resistir a tal abuso discursivamente” (VAN DIJK, 2009, p.63). É preciso destacar que: “tomando pressupostos de abordagens das ciências sociais, a ADC (ECD) desenvolveu modelos para o estudo situado do funcionamento da linguagem na sociedade” (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 14).

Isso exposto, destaco que a ADC (ECD) não se refere apenas a um método, mas a uma linha de investigação, de caráter transdisciplinar e não está centrada apenas em práticas discursivas, mas também em questões materiais e semióticas (WODAK, 2003).

Trata-se de uma proposta que está comprometida em oferecer suporte científico para que possamos questionar problemas sociais referentes à justiça e poder (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Esses problemas sociais possuem uma faceta discursiva e, nessa esteira, não se deve ignorar que os estudos da língua e da sociedade nunca estiveram distantes

³³ “A reunião de Amsterdã determinou um início institucional, uma tentativa de constituir um programa de intercâmbio (ERASMUS por três anos), bem como projetos conjuntos e colaborações entre acadêmicos de diferentes países, e uma edição especial do *Discurso e da Sociedade* (1993), que apresentou as abordagens acima mencionadas. Desde então, novos periódicos foram criados, várias visões gerais foram escritas e, atualmente, a ACD é um paradigma estabelecido em linguística; atualmente, encontramos os *Estudos do Discurso Crítico*, a *Revista de Linguagem e Política*, *Discurso e Comunicação* e *Semiótica Visual*, entre muitas outras revistas; também encontramos vários periódicos eletrônicos que publicam pesquisas críticas, como o CADAAD. Lançaram-se uma série de livros (como *Abordagens Discursivas sobre Política, Cultura e Sociedade*), reuniões e conferências regulares da ACD e manuais estão em andamento. Em suma, a ACD (EDC) tornou-se uma disciplina estabelecida, institucionalizada em todo o mundo em muitos departamentos e currículos” (WODAK; MEYER, 2009, p. 4, tradução minha).

do interesse de religiosos, políticos e filósofos. E, nos últimos anos, isso tem sido bastante evidenciado. Nesse viés, é preciso direcionar uma atenção especial ao discurso, às ideologias, às relações sociais de poder, entre outras questões e “precisamos de uma análise do discurso sofisticada para mostrar como práticas institucionais estão fundadas em crenças subjacentes, ou para explicar como os discursos das elites podem ter efeitos perniciosos sobre a opinião pública” (VAN DIJK, 2015, p. 35).

Por fim, é imperioso apresentar, então, os aspectos que orientam os estudos da ADC (ECD), considerando o que Fairclough (1989; 2003) ressalta: a) as relações de poder são discursivas; b) é preciso considerar o papel ideológico do discurso; c) não podemos entender o discurso sem considerarmos que ele é histórico; d) a análise de discurso é interpretativa, mas ao mesmo tempo explicativa; e) o discurso representa um modo de ação social. Van Dijk (2015, 2018a) também destaca aspectos muito importantes em seus estudos: a) a linguística sabe hoje muito mais sobre o uso da linguagem do que a análise gramatical; b) as mídias são altamente discursivas; preconceito e discriminação não são inatos, mas aprendidos; c) dentro de cada tipo de análise sempre há algo novo, há muitas maneiras de fazê-la; d) a análise de discurso não deve considerar apenas o verbal, mas aspectos multimodais, estabelecendo uma relação entre cognição, sociedade e discurso.

Em relação ao discurso, ele é a pedra basilar de todo o referencial da ADC (ECD). Os estudos desse campo disciplinar contribuem bastante para entendermos a relação entre linguagem e sociedade. Dessa forma, é preciso ressaltar que a sociedade é constituída discursivamente. Sobre isso, Fairclough (2008, p. 93) assevera que: “a constituição da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social firmemente enraizada em estruturas sociais materiais concretas, orientando-se para elas.”

Quanto ao objeto de investigação dos analistas de/do discurso não é apenas a língua em si, mas vários aspectos sociais ligados ao discurso. O discurso se configura em uma unidade de análise e tem como materialidade o texto³⁴, seja ele oral ou escrito. Ainda sobre o termo discurso, Fairclough (2001, p. 91) afirma que:

Ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis institucionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

³⁴ O texto é considerado por Fairclough (2001) como uma dimensão do discurso.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p.38) usam o termo discurso em referência aos elementos semióticos das práticas sociais. Para esses autores, o discurso inclui “a linguagem (escrita e falada e em combinação com outros modos semióticos, por exemplo, com a música em um canto), a comunicação não-verbal (expressões faciais, movimentos corporais, gestos, etc) e imagens visuais (por exemplo, fotografias, filme)³⁵”. Chouliaraki e Fairclough (1999, p.38), concebem, então, o discurso como “uma perspectiva particular das várias formas de semioses, vistas como momentos das práticas sociais em sua articulação com outros momentos não discursivos³⁶”. Nesse contexto, a linguagem é parte irredutível de todas as maneiras como agimos, representamos e identificamos.

Enfim, a ADC (ECD) apresenta várias abordagens, perseguidas por diferentes pesquisadores, todavia, seja qual for a orientação, ela é uma reação contra os paradigmas formais dominantes dos anos 60 e 70 (NEVES, 1997; VAN DIJK, 2005). As diferentes abordagens buscam dar conta de trabalhar os mais diversos textos e sua relação com as questões sociais. Sobre cada uma delas discorro nas próximas seções.

3.2 A abordagem Dialético-Relacional (ADR) de Norman Fairclough

Antes de explicar detalhadamente o que é ADR, é importante apresentar qual é a concepção de discurso adotada por seu criador, Norman Fairclough, e esclarecer o que são práticas sociais e ordens do discurso. Para Fairclough (2003, p. 26): o termo ‘discurso’ possui dois significados: “abstratamente, como um substantivo abstrato, que significa linguagem e outros tipos de semiose como elementos da vida social; mais concretamente, como um substantivo concreto, significando modos particulares de representar parte do mundo³⁷”. Ele também é responsável por desvelar ideologias e relações de poder materializadas em textos que circulam socialmente.

É crucial esclarecer que esse pesquisador definia o discurso como prática social, (FAIRCLOUGH, 1992, obra traduzida em 2001). E, a partir da obra de 1999 (2002), empreendida em coautoria com a linguista grega Lilie Chouliaraki, ele passa a definir o discurso como um dos elementos da prática social. Nessa obra, o foco recai nas práticas sociais e nos

³⁵ Minha tradução de: “*Discourse therefore includes language (written and spoken and in combination with other semiotics, for example, with music in singing), non-verbal communication (facial expressions, body movements, gestures, etc) and visual images (for instance, photographs, film)*”(CHOUILIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.38).

³⁶ Minha tradução de: “*a particular perspective on these various forms of semiosis - it sees them as moments of social practices in their articulation with other non-discursive moments*” (CHOUILIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.38).

³⁷ Minha tradução de: “*abstractly, as an abstract noun, meaning language and other types of semiosis as elements of social life; more concretely, as a count noun, meaning particular ways of representing part of the world*”. (FAIRCLOUGH, 2003, p.26).

elementos que as constituem, partindo dos estudos de Harvey. Para Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 29), “o discurso é apenas um dos momentos das práticas sociais”, interligados a outros momentos. São quatro os elementos que constituem as práticas: “*atividade material, relações e processos* (relações sociais, poder, instituições), *fenômenos mentais* (crenças, valores, desejos) e *discurso/semiose*” (OTTONI, 2007, p.1, grifo da autora).

Ainda em relação ao discurso, é preciso compreender que ele não é só um meio pelo qual se exerce o poder, como muitos acreditam. Ele é também o lugar pelo qual se luta para exercer esse mesmo poder. Lutas são travadas por meio do discurso ou no discurso ou também pelo discurso. E o discurso corrobora a construção de identidades sociais, de relações sociais entre as pessoas e de sistemas de conhecimento. Ele é uma representação da sociedade e é também uma forma de combater problemas sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

E as práticas sociais, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21), são “modos habituais, ligadas a tempos e lugares específicos, nos quais as pessoas aplicam recursos (material ou simbólico) para atuarem juntas no mundo”³⁸. Esses autores asseveram também que “as práticas são constituídas ao longo da vida social - por exemplo, nos domínios especializados da economia e da política, e, também, no domínio da cultura, incluindo a vida cotidiana³⁹” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21). Apoiando-se nesses autores, Ottoni (2007, p. 21, grifos da autora) auxilia a compreender:

O conceito de práticas sociais, como explicam Chouliaraki e Fairclough, é trazido do materialismo histórico-geográfico de Harvey (1996)[...]Chouliaraki e Fairclough, ao trazerem tal conceito para a ADC, operam uma mudança, identificando apenas quatro elementos das práticas: *atividade material, relações sociais e processos* (relações sociais, poder, instituições), *fenômenos mentais* (crenças, valores, desejos) e *discurso/semiose*.

Associadas às práticas sociais, temos as ordens do discurso. A ordem do discurso é a faceta discursiva de uma ordem social e o discurso/semiose, como já dissemos, é um dos momentos das práticas sociais, ou seja, é a faceta discursiva da prática social (FAIRCLOUGH, 2003). Nas práticas, o discurso constitui modos de representar (os discursos), de agir e interagir (os gêneros) e de identificar (os estilos), que são os elementos das ordens do discurso. Sobre isso Fairclough (2003, p.24) defende que:

³⁸ Minha tradução de: “*habitualised ways, tied to particular times and places, in which people apply resources (material or symbolic) to act together in the world*” (FAIRCLOUGH, 1999, p. 21).

³⁹ Minha tradução de: “*Practices are constituted throughout social life - in the specialized domains of the economy and politics, for instance, but also in the domain of culture, including everyday life*” (FAIRCLOUGH, 1999, p. 21).

Os elementos das ordens do discurso não são coisas como substantivos e sentenças (elementos de estruturas linguísticas), mas discursos, gêneros e estilos. Esses elementos selecionam certas possibilidades definidas pelas línguas e excluem outras - controlam a variabilidade linguística para áreas específicas da vida social⁴⁰.

A ADR evidencia a relação entre a linguagem e os elementos de uma prática social. Além disso, essa abordagem pode ser entendida como uma análise de discurso textualmente orientada. Nessa esteira, temos análises críticas e sociais ancoradas em um modelo teórico-metodológico de caráter transdisciplinar. Para Fairclough (2009, p. 163), “o que distingue a pesquisa transdisciplinar é que, ao aproximar teorias e disciplinas com o objetivo de investigar questões de pesquisa, essa linha de estudo entende o ‘diálogo’ entre tais teorias e disciplinas como uma fonte para o desenvolvimento teórico-metodológico de ambas.” Em suma, várias teorias e disciplinas são acionadas de forma a contribuir com os objetivos de uma investigação.

Considerando essa relação da linguagem com a vida social, é importante explicar que essa última é composta por níveis, sendo uns mais abstratos (estruturas sociais), outros intermediários (práticas sociais) e outros mais concretos (eventos sociais) e são as práticas que constituem o ponto de conexão entre estruturas abstratas, com seus mecanismos e eventos concretos, isto é, entre sociedade e pessoas vivendo suas vidas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, 2002).

Sobre esses níveis, Fairclough (2003, p. 23, grifo nosso) explica que:

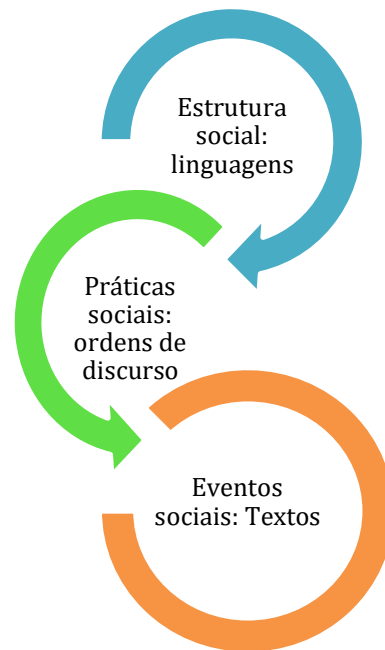
As **estruturas sociais** são entidades muito abstratas. Pode-se pensar em uma estrutura social (como uma estrutura econômica, uma classe social ou sistema de parentesco, ou um idioma) como definindo um potencial, um conjunto de possibilidades. No entanto, a relação entre o que é estruturalmente possível e o que realmente acontece, entre estruturas e eventos, é muito complexo. Os **eventos** não são, de forma simples ou direta, os efeitos de estruturas sociais abstratas. Sua relação é mediada - há entidades intermediárias organizacionais entre estruturas e eventos. Vamos chamá-las de “**práticas sociais**”. Exemplos seriam práticas de ensino e práticas de gestão em instituições de ensino. As práticas sociais podem ser pensadas como formas de controlar a seleção de certas possibilidades estruturais e a exclusão de outras, e a retenção dessas seleções ao longo do tempo, em áreas específicas da vida social. As práticas sociais são interligadas em rede de maneira particular e mutante - por exemplo, recentemente houve uma mudança na forma como as práticas de ensino e pesquisa estão ligadas em rede com as práticas de gestão em instituições de nível superior educação, uma ‘gerencialização’ (ou mais geralmente ‘mercantilização’, Fairclough 1993) do ensino superior. E a Linguagem (e mais amplamente “semiose”, incluindo, por exemplo, significação e comunicação por meio de imagens visuais) é um elemento do social em todos os níveis⁴¹

⁴⁰ Minha tradução de: “*The elements of orders of discourse are not things like nouns and sentences (elements of linguistic structures), but discourses, genres and styles (I shall differentiate them shortly). These elements select certain possibilities defined by languages and exclude others – they control linguistic variability for particular areas of social life*” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24).

⁴¹ Minha tradução de: “*Social structures are very abstract entities. One can think of a social structure (such as an economic structure, a social class or kinship system, or a language) as defining a potential, a set of possibilities. However, the relationship between what is structurally possible and what actually happens, between structures and events, is a very complex one. Events are not in any simple or direct way the effects of abstract social*

A figura a seguir nos ajuda a fazer essa relação dos níveis da vida social com o sistema linguístico, a ordem do discurso e o texto.

FIGURA 12 - Relação entre os níveis da vida social



Fonte: Figura elaborada pela autora. Traduzida de Fairclough (2003).

Sumarizando o que Fairclough argumentou, temos: a) a estrutura econômica, em sistema de classe social, em que as linguagens são consideradas como estruturas sociais abstratas, e que, como tal, elas definem um potencial, um conjunto de possibilidades e exclui outros; b) a relação entre o que é estruturalmente possível (estruturas) e o que acontece (eventos sociais) não é nada simples, a relação entre eles é mediada pelas práticas sociais; c) conforme representado na figura, a linguagem, e de forma mais ampla, as semioses que são associadas às estruturas sociais, às práticas sociais e aos eventos sociais.

structures. Their relationship is mediated – there are intermediate organizational entities between structures and events. Let us call these ‘social practices’. Examples would be practices of teaching and practices of management in educational institutions. Social practices can be thought of as ways of controlling the selection of certain structural possibilities and the exclusion of others, and the Texts, social events and social practices. ‘They are totally suspicious of any change. They are totally suspicious of anybody trying to help them. They immediately look for the rip-off. They have also been educated to believe that it is actually clever to get “one over on them”. So they are all at it. And the demarcation lines that the unions have been allowed to impose in those areas, because of this, makes it totally inflexible to the point where it is destructive. I know it. I can see it.’ ‘And how does this relate to what is happening here?’ ‘Well, I was going to say, how do you change this sort of negative culture?’ retention of these selections over time, in particular areas of social life. Social practices are networked together in particular and shifting ways – for instance, there has recently been a shift in the way in which practices of teaching and research are networked together with practices of management in institutions of higher education, a ‘managerialization’ (or more generally ‘marketization’, Fairclough 1993) of higher education. Language (and more broadly ‘semiosis’, including for instance signification and communication through visual images) is an element of the social at all levels” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 23-24).

Ainda sobre a linguagem, ou de forma mais ampla, semiose, inclui significação e comunicação, considerando o uso do não verbal. Trata-se de um elemento do social em todos os níveis. A linguagem pode definir um certo potencial, mas pode também excluir outras. Ou melhor explicando, há certas maneiras possíveis de combinar elementos possíveis, outras não são. Por exemplo, é possível fazer a seguinte construção: “o estudante cotista”; mas não é possível, em português, “cotista estudante o”. É preciso deixar claro que os textos sendo elementos dos eventos sociais não são simplesmente os efeitos definidos pelas linguagens. Deve-se reconhecer os elementos das redes de práticas sociais, o que são chamados de ordens do discurso; à medida que nos movemos de estruturas abstratas para eventos concretos, torna-se mais complexo separar a linguagem de outros elementos sociais. É algo como falar “mais ou menos” de cada elemento, no nível das estruturas abstratas. Em outras palavras, podemos falar mais ou menos exclusivamente sobre a linguagem - mais ou menos, porque as teorias funcionais da linguagem consideram, inclusive, as gramáticas das línguas como formadas socialmente (FAIRCLOUGH, 2003).

Na obra *Critical Language Awareness*, publicada em (2013 [1992]), Fairclough apresenta cinco proposições para caracterizar a ADC (ECD), as quais traduzi e sumariei a seguir: (1) a linguagem em uso - discurso - molda e é moldada pela sociedade, ou seja, não podemos ignorar que o uso da linguagem tem efeitos sobre outras dimensões da sociedade, além de ser moldado por ela. É uma questão que ocorre de forma dialética e bidirecional; 2) o discurso contribui para a constituir (e mudar) o conhecimento e seus objetos, as relações sociais e a identidade social. São essas dimensões que estão relacionadas com as metafunções propostas por Halliday (1985): a ideacional – representação do mundo e da nossa experiência; interpessoal - constituição das nossas relações com outro; identificacional - constituição e mudança das identidades sociais. 3) o discurso é moldado por relações de poder e investido de ideologias. O discurso tem efeitos sociais, e esses são convenções formadoras para tipos de discursos específicos, como por exemplo, o gênero entrevista médica, que alcança estabilidade social e que é desenhado no discurso; 4) o discurso, ao ser moldado, representa forma de oposição nas lutas de poder - um conjunto particular de práticas e convenções discursivas pode alcançar um alto grau de naturalização. No entanto, práticas e convenções dominantes podem ser confrontadas com alternativas ou oposições ou diferentes investimentos ideológicos: 5) O Estudo Crítico da linguagem se propõe a mostrar como a sociedade e o discurso se moldam (FAIRCLOUGH, 2013).

Nos estudos de Fairclough, em sua ADR, é possível afirmar que sua teoria é dedicada a evidenciar alguns aspectos: a) a relação dialética entre o discurso e outros elementos das

práticas sociais; b) como o discurso está presente em todas as atividades da vida no mundo; c) o papel exercido pelo discurso, a fim de promover mudanças sociais, a fim de investigar, por exemplo, como as injustiças, práticas discriminatórias são mantidas pelo discurso. Esse pesquisador faz um aparato para que seja possível evidenciar o lugar da linguagem nas relações sociais e como essa é parte que integra os processos de mudança social.

Enfim, a ADR está centrada em uma concepção de linguagem como constitutiva da vida social dialeticamente inter-relacionada a outros elementos das práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003). E ela constitui um aporte teórico-metodológico que visa a uma transformação/minimização (OTTONI, 2019) de um problema ou erro social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2009), tendo o texto como seu grande material de pesquisa. Considerando isso, apresento a seguir os modelos de análise propostos na ADR.

3.2.1 As propostas de análise da abordagem dialético-relacional

Fairclough apresenta três propostas de análise. A primeira é aquela chamada de tridimensional, em que esse teórico assumia o discurso como toda a prática social. Ele explica, nessa proposta, que há três dimensões para a análise do discurso: a do texto, a da prática discursiva e a da prática social (FAIRCLOUGH, 2001). Como não utilizarei a proposta tridimensional neste estudo e como ela tem sido pouco utilizada, já que a concepção de discurso adotada à época de sua criação não é a mesma de hoje, não discorro sobre ela, apenas sobre o enquadre de 1999 e o enquadre de 2003. O enquadre de Chouliaraki e Fairclough (1999) centra-se na promoção de uma reflexão sobre mudanças sociais contemporâneas. Os autores mantêm as três dimensões da proposta tridimensional, todavia, de maneira mais distribuída, corroborando o empreendimento de análises com uma atenção maior nas práticas sociais. Esses autores defendem também que:

Qualquer prática é uma prática de produção - pessoas em relações sociais específicas que aplicam tecnologias a materiais. Além disso, qualquer prática tem um elemento reflexivo - representações de uma prática são geradas como parte da prática. O discurso, portanto, figura de duas formas dentro das práticas: as práticas são parcialmente discursivas (falar, escrever etc., é um modo de agir), mas elas também são representadas discursivamente. Na medida em que essas representações ajudam a sustentar as relações de dominação dentro da prática, elas são ideológicas⁴² (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.37).

⁴² Minha tradução de: “*Any practice is a practice of production - people in particular social relations applying technologies to materials. Also, any practice has a reflexive element - representations of a practice are generated as part of the practice. Discourse therefore figures in two ways within practices: practices are partly discursive*”

Considero uma atitude extremamente importante essa descentralização da parte linguística e semiótica, haja vista que temos outras questões que envolvem nossa vida no mundo e que precisam ser investigadas. Além de recorrer ao materialismo histórico geográfico de Harvey (1996), Chouliaraki e Fairclough (1999) constroem o arcabouço teórico-metodológico, baseando-se nos estudos da crítica explanatória de Roy Bhaskar. Dos estudos de Bhaskar, é trazida a concepção do mundo estratificado e da vida social como um sistema aberto. Dessa forma, e com base nessa perspectiva ontológica, é que a “ADC considera a organização da vida social em torno de práticas, ações habituais da sociedade institucionalizada, traduzidas em ações materiais, em modos habituais de ação historicamente situados” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, p.153). Percebemos, então, no enquadre de 1999, a possibilidade de reflexão acerca de questões que estão relacionadas às teorias sociais críticas. É o momento em que esses pesquisadores estabelecem ligações, por exemplo, com os estudos que exploram a questão do discurso no contexto da modernidade posterior⁴³.

Tendo em vista o enfoque da obra de 1999, Chouliaraki e Fairclough apresentam o arcabouço teórico-metodológico construído, como já foi mencionado, a partir da crítica explanatória de Roy Bhaskar, para nortear o planejamento e desenvolvimento de pesquisas em ADC. A partir dos cinco passos apontados por esses pesquisadores, é possível fazer análises social, discursiva e textualmente orientadas. Vejamos esse enquadre⁴⁴, com os passos propostos⁴⁵.

(talking, writing, etc. is one way of acting), but they are also discursively represented. In so far as such representations help sustain relations of domination within the practice, they are ideological”(CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999 , p.37).

⁴³ Alguns pesquisadores usam o termo modernidade tardia, outros usam modernidade posterior.

⁴⁴ Apresento um novo modelo de arcabouço, criado com contribuições dos meus orientadores, na metodologia, que está inspirado nos modelos propostos tanto na ADR quanto na ASC.

⁴⁵ Etapas do arcabouço original - inglês: *1 A problem (activity, reflexivity); 2. Obstacles to its being tackled: a) analysis of the conjuncture, b) analysis of the practice in its discourse moment: (i) relevant practice(s)?, relation of discourse to other moments? – discourse as part of activity, - discourse and reflexivity, c) analysis of the discourse: (i) structural analysis: the order of discourse, (ii) interactional analysis: - interdiscursive analysis, - linguist and semiotic analysis; 3. Function of the problem in the practice; 4. Possible ways past the obstacles; 5. Reflection on the analysis”*.

QUADRO 7 - Arcabouço⁴⁶ teórico-metodológico de 1999, para a realização de pesquisas de ADR

1. Um problema (atividade e reflexividade)
2. Obstáculos para que o problema seja superado:
 - a. Análise da conjuntura
 - b. Análise da prática particular em seu momento discursivo
 - (i) As práticas são relevantes
 - (ii) Quais as relações do discurso com outros momentos
 - discurso como parte da atividade
 - discurso e reflexividade
 - c. Análise do discurso:
 - (i) Análise estrutural; a ordem do discurso
 - (ii) Análise interacional
 - Análise interdiscursiva
 - Análise linguística e semiótica
3. Função do problema na prática
4. Possíveis caminhos para superar os obstáculos
5. Reflexão sobre a análise.

Fonte: Chouliaraki e Fairclough (1999, p.60).

Em relação ao passo 1, Chouliaraki e Fairclough (1999, p.60) explicam que:

os problemas podem estar nas atividades de uma prática social - na prática social em si, por assim dizer - ou na construção reflexiva de uma prática social. As primeiras podem envolver (nos termos da LSF) as funções ideacionais, interpessoais e / ou textuais do discurso, enquanto as últimas são problemas ideacionais, problemas de representações e de “miscogñição”⁴⁷.

Em suma, o passo 1 se refere à **identificação de um problema social**⁴⁸, com uma faceta discursiva. O passo 2 diz respeito à **identificação dos obstáculos**, que impedem que o problema seja superado, por meio da **análise da conjuntura, da prática particular**, em seu momento discursivo (se as práticas são relevantes e quais as relações do discurso com outros momentos, o discurso como parte da atividade, o discurso e a reflexividade), e da **análise do discurso** (análise estrutural: a ordem do discurso, as análises interacional, interdiscursiva, linguística e semiótica).

Na **análise da conjuntura**, Chouliaraki e Fairclough (1999, p.22) explicam que:

⁴⁷ Minha tradução de: “*Problems may be in the activities of a social practice - in the social practice per se, so to speak - or in the reflexive construction of a social practice. The former may involve (in the terms of SFL) the ideational, interpersonal and/or textual functions of discourse, whereas the latter are ideational problems, problems of representations and miscogñition*” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.60). Quanto ao termo miscogñição, ele significa alguma forma de ignorância, de falta de conhecimento, por exemplo, ignorância branca, falta de conhecimento do racismo por parte do branco.

⁴⁸ Destaquei todos os passos em negrito para facilitar o entendimento deles, ao leitor.

As conjunturas são conjuntos relativamente estáveis de pessoas, materiais, tecnologias e, portanto, práticas (em seu aspecto de permanências relativas) em torno de projetos sociais específicos no sentido mais amplo do termo. As conjunturas cruzam e unem diferentes instituições. A durabilidade e a escala irão variar consideravelmente - da construção de uma indústria à ampliação de um hospital, de campanhas pelo sufrágio universal para protestar contra a construção de uma estrada, e assim por diante. A vantagem de focar nas conjunturas é que nos permite traçar ao longo do tempo o efeito não apenas de eventos individuais, mas de uma série de eventos conjunturalmente ligados nas práticas de sustentação e transformação (rearticulação)⁴⁹.

Resumindo sobre a conjuntura, o foco deve ser “na configuração de práticas associadas a acontecimentos sociais ocasionais específicos. Tal conjuntura representa um caminho particular por meio da rede de práticas sociais que constitui a estrutura social⁵⁰” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.61).

Para analisarmos a **prática particular**, é preciso identificar os quatro momentos principais de uma prática social: “a atividade material (especificamente não-semiótica, em que a semiose também tem um aspecto material, por exemplo, voz ou marcas no papel); relações e processos sociais (relações sociais, poder, instituições); fenômenos mentais (crenças, valores, desejos); e discurso⁵¹” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 61).

E reforçando a questão da prática particular (passo 2), é preciso lembrar que:

uma prática particular reúne diferentes elementos da vida, em específico, formas locais e relações - tipos particulares de atividade, ligados de maneira particular a determinados materiais e locais espaciais e temporais; pessoas particulares com experiências particulares, conhecimentos e disposições em relações sociais particulares; recursos semióticos particulares e formas de usar a linguagem; e assim por diante⁵² (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.21).

O objetivo em analisar a prática particular se dá no intuito de especificar as relações entre o discurso e esses outros momentos; é preciso que nesse momento seja dada uma atenção

⁴⁹ Minha tradução de: “*Conjunctures are relatively durable assemblies of people, materials, technologies and therefore practices (in their aspect as relative permanencies) around specific social projects in the widest sense of the term. Conjunctures cut across and bring together different institutions. The durability and scale will vary considerably - from the establishment of an industry to the enlargement of a hospital, from campaigns for universal suffrage to protest over the building of a road, and so forth. The advantage of focusing upon conjunctures is that it allows us to trace through time the effect not just individual events but of conjuncturally linked series of events in both sustaining and transforming (rearticulating) practices*” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 22).

⁵⁰ Minha tradução de: “*is on the configuration of practices associated with specific occasioned social goings-on. Such a conjuncture represents a particular part through the network of social practices which constitutes the social structure*” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.61).

⁵¹ Minha tradução de: “*material activity (specifically non-semiotic, in that semiosis also has a material aspect, for example, voice or marks on paper); social relations and processes (social relations, power, institutions); mental phenomena' (beliefs, values, desires); and discourse*” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 61).

⁵² Minha tradução de: “*A particular practice brings together different elements of life in specific, local forms and relationships – particular types of activity, linked in particular ways to particular materials and spatial and temporal locations; particular persons with particular experiences, knowledges and dispositions in particular social relations, particular semiotic resources and ways of using language, and so forth*” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.21).

à dialética que ocorre entre o discurso e outros momentos da vida social (considerando que um não é redutível ao outro). Assim, poderemos perceber se o que está em destaque é o discurso como parte da atividade ou o discurso em uma construção reflexiva da prática, ou os dois (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Em relação à **análise do discurso** propriamente dita, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 63) explicam que ela é “simultaneamente orientada para estruturar e interagir - ao recurso social (ordens do discurso) que permite e restringe a interação, e ao modo como o recurso é trabalhado de forma interativa, ou seja, ao discurso internalizado, e sua realização na linguagem e outras semioses”⁵³. Para explicar a análise desse passo, elaborei um quadro com as orientações dadas por esses autores.

QUADRO 8 - Observações acerca da Análise de Discurso Crítica

Observação 1:	Identificar o discurso em sua relação com as ordens do discurso (ou seja, quais gêneros, discursos e vozes estão articulados e a partir de quais ordens do discurso). Por exemplo, o discurso médico, ou seja, a identificação de voz específica relacionada à prática social da medicina (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).
Observação 2:	Perceber que “a relação entre o discurso e a rede social de ordens de discurso depende da natureza da prática social e da conjuntura das práticas sociais nas quais ela está localizada e de como ela figura dentro delas. Uma divisão primária aqui é entre uma relação amplamente reprodutiva com a rede de ordens de discurso e uma relação amplamente transformadora, embora esta seja uma questão de ponderação relativa, uma vez que o discurso é geralmente reprodutivo e transformador das ordens de discurso em algum nível” ⁵⁴ (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 63).
Observação 3:	Preocupar, em termos de interação, “com a forma como o discurso funciona- como os gêneros e discursos que são desenhados são trabalhados juntos no processo textual do discurso, e que trabalho articulatório é feito no texto. Aqui, o foco em gêneros e discursos muda rapidamente para um foco nos detalhes linguísticos e outros detalhes semióticos dos textos que os realizam” ⁵⁵ (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 63).

Fonte: A autora. Tradução de Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 63).

Em suma, na análise do discurso (passo 2), é o momento de utilizarmos os textos que constituirão o *corpus* da pesquisa, em sua materialidade. Tendo o *corpus* em mãos, podemos analisar as ordens do discurso (a análise estrutural), a interação (análise interacional), os discursos

⁵³ Minha Tradução de: “*simultaneously oriented to structure and to interaction – to the social resource (orders of discourse) which enables and constrains interaction, and to the way that resource is interactively worked, i.e. to interdiscourse, and its realization in language and other semiotics*” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 63).

⁵⁴ Minha tradução de: “*relation- ship between the discourse and the social network of orders of discourse depends upon the nature of the social practice and conjuncture of social practices it is located within, and on how it figures within them. A primary division here is between a broadly reproductive relation to the network of orders of discourse and a broadly transformative relation, though this is a matter of relative weighting since discourse is generally both reproductive and transformative of orders of discourse in some degree*”(CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 63).

⁵⁵ Minha tradução de: “*the concern is with how the discourse works the resource - how the genres and discourses which are drawn upon are worked together in the textual process of the discourse, and what articulatory work is done in the text. Here the focus on genres and discourses quickly shifts to a focus on the linguistic and other semiotic details of texts which realize them*” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 63).

que se articulam nos textos e como se articulam (análise interdiscursiva), os recursos linguísticos e semióticos que constituem esses textos e os sentidos construídos por meio desses recursos (análise linguística e semiótica), conforme orientado por Chouliaraki e Fairclough (1999).

O passo 3 orienta para a análise da **função do problema na prática**. Para isso, Chouliaraki e Fairclough nos orientam o seguinte:

A questão aqui é examinar se e como o aspecto problemático do discurso em foco tem uma função particular dentro da prática. Isso pode parecer apenas focalizar um aspecto da análise acima dos obstáculos para lidar com o problema, mas, na verdade, na explicação de Bhaskar da crítica explicativa, esse estágio marca a mudança de 'é' para 'deve' - a mudança da explicação do que é. Trata-se de uma prática que leva a um problema, à avaliação da prática em termos de seus resultados problemáticos⁵⁶ (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH. 1999, p. 65).

Em outras palavras, o que é levado em consideração é se a ordem social (a rede de práticas) de alguma maneira “precisa” do problema (FAIRCLOUGH, 2003). Para apontar possíveis **caminhos para superar os obstáculos**, é usado o passo 4. Para isso, a orientação é “discernir recursos possíveis para mudar as coisas da maneira como elas são atualmente[...] O foco aqui não é tanto estruturas reproduzidas, mas diversidade de conjunturas, o alcance do que as pessoas podem fazer em determinadas condições estruturais⁵⁷”(CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 65).

Por fim, temos o passo 5, que é o último. Trata-se de uma **reflexão sobre a análise**; e isso tem grande relevância, pois “a pesquisa social crítica deve ser reflexiva, portanto, parte de qualquer análise deve ser uma reflexão sobre a posição a partir da qual ela é realizada” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p 66). Enfim, destaco que, ao seguir esses passos, o pesquisador parte de uma posição particular dentro do campo teórico, e que cada um tem interesses diferenciados em relação ao problema investigado.

Tomando como exemplo o que é proposto nesta tese, a investigação sobre o ingresso e a permanência de jovens oriundos de escolas públicas de periferia na universidade por meio de cotas sociais e raciais (o que sob meu ponto de vista é uma grande situação de injustiça social ou um grande problema social com uma faceta discursiva), podemos analisar os obstáculos que

⁵⁶ Minha tradução de: “*The issue here is to look at whether and how the problematic aspect of the discourse which is in focus has a particular function within the practice. This may seem to be just focusing one aspect of the analysis above of obstacles to tackling the problem, but in fact in Bhaskar's account of explanatory critique this stage marks the shift from 'is' to 'ought' - the shift from explanation of what it is about a practice that leads to a problem, to evaluation of the practice in terms of its problematic results*” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH. 1999, p. 65).

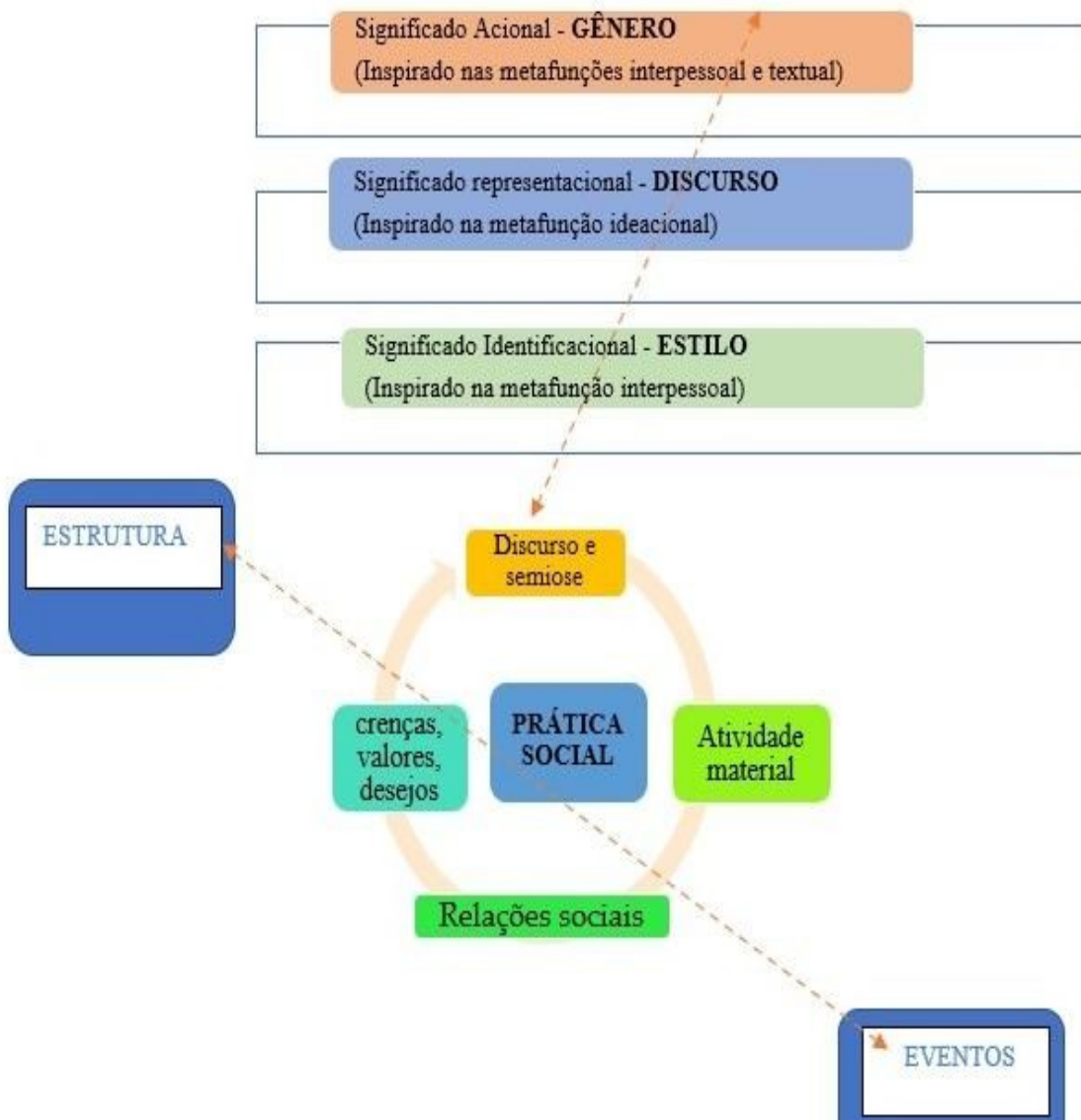
⁵⁷ Minha tradução de: “*to discern possible resources for changing things in the way they currently are [...] The focus here is not so much reproduced structures but diversity of conjunctures, the range of what people can do in given structural conditions*”(CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH. 1999, p. 66).

impedem que o problema seja transformado/minimizado (OTTONI, 2019), o histórico do aumento do número de aprovados, as políticas de governo que estão favorecendo esse acesso, bem como analisar (prática particular - passo 2) como essas aprovações têm sido divulgadas pela mídia e como têm sido representadas e identificadas por diferentes atores sociais.

Além disso, investigar como o problema funciona na prática, a quem interessa criticar as cotas raciais e sociais, não lutar por mantê-las, não preocupar com a permanência dos estudantes cotistas na universidade, quem se beneficia disso e quem tem interesse em resolver o problema. (função do problema na prática - passo 3), os possíveis caminhos para que seja transformado/minimizado (OTTONI, 2019) o abismo social que envolve os alunos cotistas no contexto da universidade (após análise de todos os dados coletados e gerados - passo 4) e enfim, sabendo da importância de assumirmos uma posição crítica, refletir sobre a análise empreendida (reflexão sobre a análise - passo 5).

Ao ampliar o diálogo da ADC com a Linguística Sistêmico- Funcional - LSF, Fairclough (2003), em sua obra *Analysing Discourse*, apresenta três significados do discurso, pautando-se nas três metafunções (ideacional, interpessoal e textual) propostas por Halliday (1985), na LSF: significado acional, significado representacional e significado identificacional. Conforme a figura, o significado acional está relacionado aos gêneros discursivos; o significado representacional, aos discursos; e por fim, o identificacional está ligado aos estilos, às identidades. Esses três significados são multifuncionais, assim como as metafunções; eles ocorrem de forma simultânea nos textos. Essas três maneiras como o discurso figura nas práticas sociais estão ligadas aos momentos de ordens do discurso (gêneros, discursos e estilos).

FIGURA 13 - Significados do discurso e relação desse com outros momentos das práticas sociais



Fonte: Elaborada por Guisardi e Ottoni (2020).

Na figura também é possível visualizar o que já havia sido mencionado, o discurso como um dos momentos da prática social, relacionando-se com outros elementos da vida social sem ser redutível a eles (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999): relações sociais, pessoas (com crenças, valores, atitudes, histórias) e atividade material.

Retomando aos significados do discurso, é importante explicar que os gêneros são maneiras relativamente estáveis de agir e interagir na vida social; os discursos são maneiras de representar aspectos do mundo; e os estilos são maneiras que utilizamos para identificar nós mesmos e os outros. Em suma, todo o desenrolar da vida diária está pautado na ação, na interação, nas relações sociais, nas pessoas (e essas pessoas possuem crenças, valores, atitudes etc.), no mundo material e no discurso (FAIRCLOUGH, 2003). Há uma série de categorias

que podemos utilizar para análises de *corpora*. Apresento um resumo, no quadro, com o nome das categorias que podem ser utilizadas para análise na ADR.

QUADRO 9 - Categorias da ADR e sua relação com os significados do discurso

SIGNIFICADOS DO DISCURSO	CATEGORIAS
SIGNIFICADO ACIONAL	Intertextualidade
	Relações semânticas/gramaticais entre períodos e orações
	Trocas, funções da fala e modo gramatical
SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL	Interdiscursividade
	Representação de eventos sociais
	Representação de atores sociais
SIGNIFICADO IDENTIFICACIONAL	Metáfora ⁵⁸
	Avaliação
	Modalização
VOCABULÁRIO⁵⁹	

Fonte: A autora.

Não fiz o detalhamento de todas as categorias, apenas daquelas que foram salientes no *corpus* e que em subseção própria discorro sobre elas. Apresentada a ADR, sigo para a ASC.

3.3 A abordagem sociocognitiva de ADC de Teun van Dijk

A ASC tem uma preocupação muito grande com a maneira como as pessoas compreendem acontecimentos da realidade ou eventos discursivos e como elas conseguem construir uma representação mental acerca disso. Essa abordagem está centrada na necessidade de pesquisar os níveis macro e micro da ordem social, a partir de um quadro teórico triangular que relaciona discurso, cognição e sociedade. Segundo Van Dijk (2018a, p. 17), “os discursos enquanto estórias não ocorrem *in vácuo*. Eles são produzidos e recebidos por falantes e ouvintes em situações específicas, dentro de um contexto sociocultural mais amplo”. Van Dijk (2012) alerta que, no estudo da língua e do discurso, o contexto é concebido em termos de variáveis sociais independentes.

Do mesmo modo que apresentei algumas informações basilares importantes para a ADR, faço o mesmo nesta seção sobre ASC. Procuro dar ênfase no tripé discurso, cognição e sociedade, pois sigo o argumento de que a relação entre discurso e sociedade é mediada pela cognição. No entanto, como isso vai envolver modelos de contexto, discurso e a própria cognição, primeiro esclareço o que eles são. Dou início pela definição do que é discurso para Van Dijk. Esse estudioso reconhece

⁵⁸ Diferente do que é proposto nos estudos de Fairclough (2003), eu relaciono a metáfora não somente ao significado identificacional, mas também ao significado representacional, já que as metáforas são representações de aspectos do mundo. Ademais, o significado representacional foi criado inspirado na metafunção ideacional da LSF, cujo conceito também se refere às formas de representar o mundo. Sendo assim, defendo que essa relação é perfeitamente possível.

⁵⁹ Optei por colocar vocabulário separado, por acreditar que seja uma categoria que perpassa por todos os significados e por todas as outras categorias.

a complexidade que temos em estabelecer um conceito mais preciso do que é o discurso. Para ele, algumas dimensões precisam ser consideradas, a saber:

como o uso da linguagem influencia as crenças e a interação, ou vice-versa? Como alguns aspectos da interação influenciam o modo de falar? Ou como as crenças controlam o uso da linguagem e interação? Além disso, além de fornecer descrições sistemáticas, pode-se esperar que o estudo do discurso formule teorias que expliquem essas relações entre o uso da linguagem, as crenças e a interação social (VAN DIJK, 2000, p. 23)

O conceito adotado por Van Dijk é de que o discurso é um objeto de estudo não autônomo, situado tanto social, histórica e cultural quanto politicamente. Segundo esse teórico, o discurso vai envolver “em primeiro lugar, o modo como o abuso de poder social, a dominação e a desigualdade são postos em prática, e igualmente o modo como são reproduzidos, o modo como se lhes resiste, pelo texto e pela fala no contexto social e político” (VAN DIJK, 2017b, p. 19). Enfim, o que é preciso reforçar é que embora as várias vertentes de análise de/do discurso apresentem conceitos diferentes do que é discurso, todas elas trazem consigo a análise de um importante componente social - o abuso de poder de grupos dominantes ou a resistência de grupos dominados (VAN DIJK, 2015).

E em relação ao contexto, ele é “uma estrutura mentalmente representada das propriedades da situação social que são relevantes para a produção e compreensão do discurso” (DURANTI, GOODWIN, 1992; VAN DIJK, 1998b apud VAN DIJK, 2017b, p.24). Quando usados em contextos sociais, “os discursos são realizados como sequências de atos de fala [...] e têm, portanto, como sua primeira função, estabelecer alguma representação semântica e, sobre essa base, alguma representação pragmática na memória do ouvinte ou leitor” (VAN DIJK, 2002, p. 49).

Assim, só se consegue compreender o discurso se perceber a relação dele com o contexto social, com a ação sociodiscursiva, com os atores e com as estruturas sociais. Há uma concepção diferente de contexto por parte de Van Dijk; e concordo com ele quando defende que o contexto não é um ambiente situacional ou de variável social, como defendem alguns estudiosos. De acordo com esse teórico,

enquanto a linguística, os estudos do discurso, análise de conversação, psicologia e ciências sociais há décadas prestou atenção detalhada às propriedades da conversa ou do texto (Van Dijk, 1985, 1997), os contextos de uso da linguagem têm sido geralmente ignorados, tomados como garantidos ou estudados como “variáveis” isoladas da situação social (VAN DIJK, 2009, p.1).

Dessa forma, o contexto é algo muito além dessas variáveis, pois não é a situação social que influencia o discurso, mas como os participantes de uma interação comunicativa explicam

a situação. Vale explicar que tenho consciência da discordância que há entre muitos teóricos, inclusive na esteira da ADC (ECD), sobre o conceito de contexto. Mas, assim como Van Dijk, meu objetivo não é travar uma luta sobre isso. Esse teórico nos apresenta algumas explicações que não podem ser ignoradas porque essas podem implicar nas nossas análises. Exemplo disso é a objetividade que é defendida em relação ao contexto; é algo muito além disso. Van Dijk (2012, p.11) explica que “se os contextos fossem condições ou restrições sociais objetivas, todas as pessoas que estão na mesma situação fariam do mesmo modo” (VAN DIJK, 2012, p. 11). Se não houvesse subjetividade na apresentação do contexto, se ele fosse algo “fechado” como muitos pesquisadores defendem, qualquer história seria contada da mesma forma. Não haveria diferença nos argumentos, é como se todos nós fôssemos únicos, ignorando que cada indivíduo tem suas crenças, valores, que se alinham a ideologias de grupos com os quais se identifica, e tudo isso ressalta no momento de produzir ou interpretar um texto. Em suma, os usuários de uma língua criam uma representação não só do texto, mas do contexto social, resultando em uma interação entre eles (VAN DIJK, 2015, 2017b).

Mas, então, como explicar o contexto? Para isso, devemos compreender a importância dos modelos mentais⁶⁰ de eventos ou das experiências que os atores vivem no mundo, pois é isso que vai permitir representações subjetivas, conhecimentos, atitudes e ideologias sobre qualquer momento da interação comunicativa. Tudo isso será detalhado ao explicar o modelo adotado pela ASC.

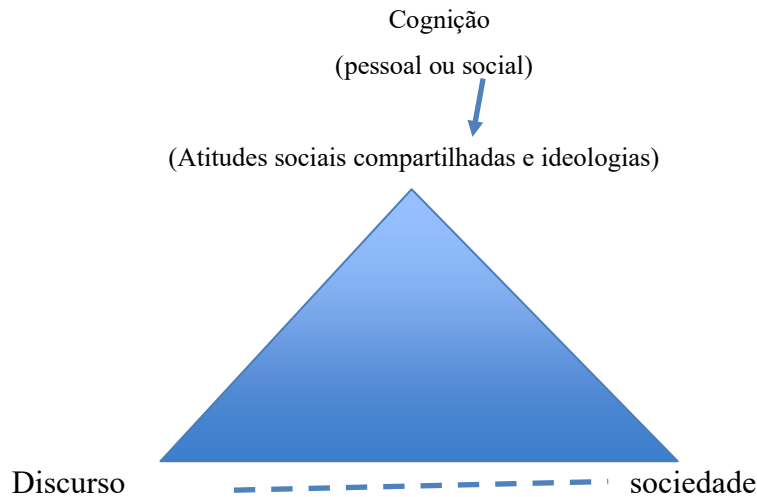
Quanto à cognição, muitos estudiosos, principalmente da área do discurso, ignoram a sua importância, acredito que isso se deve à sua complexidade. E é preciso esclarecer que não é questão de “adular” uma teoria (ou teóricos) ou de ficar “etiquetando” abordagens, se considerarmos a importância da transdisciplinaridade que a ADC (ECD) oferece e a importância do ineditismo nas pesquisas, conforme defende Van Dijk (2016, 2017a, 2018a). Acredito que seja importante um olhar para a cognição, um deleitar sobre as teorias empreendidas em vários campos do saber sobre ela, principalmente sobre sua relação com a linguagem e a sociedade. Para Van Dijk (2016, p. 354), a cognição “é de fundamental importância (e não somente a sociedade) na análise crítica do discurso, na comunicação e na interação”; ou seja, as relações entre discurso e sociedade estão relacionadas de forma cognitiva. Os indivíduos não só **agem**, mas também **pensam**⁶¹, quando falam ou escrevem.

⁶⁰ Sobre os modelos mentais, eu explico mais adiante.

⁶¹ Fiz um destaque em negrito nestes dois verbos/processos, para enfatizar a importância de agir, mas também de pensar.

Vejamus que essas três facetas estão relacionadas de forma triangular, como representado na figura a seguir.

FIGURA 14 - Tríade Discurso, cognição e sociedade



Fonte: A autora. Com base em van Dijk (2017a, 2018a).

Para Van Dijk (2006, 2017a, 2018b), não dá para pensar em uma teoria social, deixando de lado os aspectos cognitivos e vice e versa. De acordo com esse teórico, uma análise cognitiva não pode jamais excluir uma análise social, pois há uma relação constitutiva entre cognição, discurso e sociedade. Ainda de acordo com Van Dijk (2015, 2017a, 2018a), se focarmos em uma ação sem uma base cognitiva, realizaremos uma redução a um conceito behaviorista de conduta observável. Nesse bojo, é preciso explicar que a cognição pode ser pessoal ou social, conforme apontando na figura 13. Ela é pessoal quando busca esclarecer as maneiras como os usuários individuais da linguagem produzem e compreendem o discurso. E é social quando, por um lado, centra-se na função de estruturas e no papel do conhecimento e, por outro lado, nas atitudes sociais compartilhadas e ideologias (VAN DIJK, 2015, 2017a, 2017b).

Isso posto, a ASC dialoga, em certa medida, com a psicologia social, mais especificamente com a teoria das representações sociais (TRS)⁶², que é proposta pelo psicólogo social francês Serge Moscovici. Trata-se de uma teoria que defende que os atores sociais (ou sujeitos cognitivos), quando se envolvem em eventos discursivos, fazem uso de suas

⁶² A Teoria das Representações Sociais (TRS) é uma expressão sociológica da Psicologia Social, que teve sua origem na Europa, a partir de uma pesquisa realizada por Serge Moscovici em 1961. Para Moscovici (1976, p.21) “representações sociais são um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social”.

experiências prévias e estratégias próprias e se apoiam em estruturas coletivas de percepções, ou seja, em representações sociais.

Assim como a ADR, a ASC tem por objetivo investigar o papel da linguagem vinculada ao social e lutar por possíveis transformações de cenários de discriminação, de preconceito, de racismo, de relações de dominação, dentre outros, que acometem tanto as minorias. Van Dijk defende que há muitas estratégias presentes nos textos que circulam socialmente, por meio de diferentes métodos; métodos esses que têm sido contemplados em diferentes pesquisas sobre o discurso: análise gramatical (fonológica, sintática, lexical e semântica), análise pragmática, análise retórica, análise estilística, análise de gêneros, de textos jornalísticos etc, análise de conversação e interação, análise semiótica de sons, imagens e outros aspectos multimodais do discurso e da interação (VAN DIJK, 2018).

Acredito que é pensando nisso que Van Dijk (2012a, 2016) propõe uma abordagem que coloca a cognição como uma interface necessária entre estruturas sociais e estruturas discursivas. Nesse sentido, apresento, de maneira resumida, no quadro, a seguir, os princípios da ASC.

QUADRO 10 - Princípios da ASC

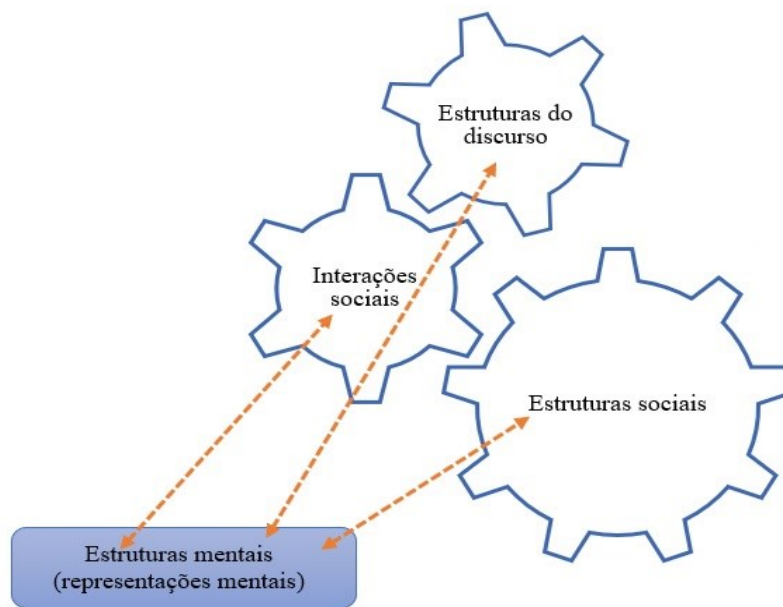
PRIMEIRO PRINCÍPIO	A ASC “vai além das clássicas teorias e métodos “autônomos” de análise do discurso e da conversação que estudam as estruturas gramaticais, semânticas, pragmáticas, retóricas, estilísticas, narrativas, argumentativas, interativas ou outras estruturas do discurso. Por um lado, uma abordagem sociocognitiva pressupõe os resultados dessas teorias e métodos mais antigos, mas por outro os corrige e estende, pois várias estruturas (tais como aquelas de coerência ou manipulação, entre outras) só podem ser formuladas em termos sociais e/ou cognitivos” (VAN DIJK, 2016, p. 19).
SEGUNDO PRINCÍPIO	“não existem ligações diretas entre estruturas sociais e estruturas discursivas, pois toda produção, compreensão e usos do discurso são mediados pelas representações mentais dos participantes. Por isso, se nos estudos críticos é estabelecida uma ligação entre discurso e poder social, tal explicação deve ser vista como um atalho, como incompleta ou como tacitamente pressupondo estruturas mentais dos membros e processos que permanecem inexplicados na análise” (VAN DIJK, 2016, p. 20).

Fonte: Quadro elaborado pela autora, baseado em Van Dijk (2016).

De acordo com Van Dijk (2016, p. 20), “as estruturas do discurso diferem essencialmente de estruturas sociais, tais como aquelas dos grupos, comunidades, instituições, estados nacionais e suas propriedades e relações”. Sendo assim, as estruturas sociais só podem influenciar ou sofrer influência, por meio do discurso, se for considerado que há uma interface mental que faz a ponte entre a representação mental de estruturas sociais e as estruturas mentais que representam o discurso (VAN DIJK, 2016). Na figura a seguir, é possível compreender como a estrutura do discurso, a interação social e a estrutura social funcionam na ASC; como se fossem engrenagens, totalmente relacionadas e dependentes uma da outra, mas sem ocorrer uma relação direta entre estrutura social e discursiva, o que é preciso ser perpassado pelas

estruturas mentais. Por isso, optei por deixar espaço entre as engrenagens, pois as estruturas sociais e discursivas só estarão interligadas, após serem perpassadas pela estrutura mental (por representações mentais).

FIGURA 15 - A relação entre estrutura do discurso, interação social e estrutura social



Fonte: A autora.

Para explicar a figura, tomo como exemplo o processo de produção de um texto, em que aspectos sociais exercem influência na interação comunicativa, na estrutura discursiva. E isso não ocorre de forma direta. Nesse processo, estruturas mentais (representações mentais) entram em cena, tais como ideologias, conhecimento, atitudes, normas e valores.

Isso não se aplica somente a macroestruturas e relações sociais, tais como aquelas do sistema de racismo e sua reprodução pelos meios de comunicação de massa, mas também no micronível da interação cotidiana, tais como jornalistas entrevistando atores de notícias. Assim, é verdade que ocorrências de fala constituem ao mesmo tempo atos sociais de fala e formas de (inter)ação social e, como tais, a ordem fundamental da sociedade – isto é, fenômenos em que o discursivo e o social coincidem. No entanto, as estruturas de fala como interação social não devem ser descritas somente nos termos autônomos de, por exemplo, troca de turnos, interrupções e organização sequencial, mas também em função de representações mentais dos participantes[...]O estudo do discurso deve ser multidisciplinar. O uso da língua e o discurso são ao mesmo tempo atos linguísticos, cognitivos, socioculturais e políticos. Uma teoria coerente do discurso deve explicitar como esses atos estão relacionados, tanto no nível da micro quanto da macroanálise” (VAN DIJK, 2016, p. 20).

Reforço então que os estudos sociocognitivos de Van Dijk estão centrados no uso da linguagem, na questão comunicativa e na interação verbal. Isso é parte do micronível. E o poder,

o abuso dele, as relações de dominação e a desigualdade que existem entre diferentes grupos sociais estão relacionados ao macronível. E sobre o nível micro e macro, Oliveira (2013, p. 314) explica que:

Se o discurso resulta de uma interação social, histórica, cultural e politicamente situada, é necessário analisar também as relações que as categorias do micronível estabelecem com as categorias daquilo que Van Dijk chama de macronível social ou estruturas sociais, como, por exemplo, midiáticas família, escola, corporações, posições de poder, movimentos sociais e instituições governamentais. O fato de estarem social, cultural, histórica e politicamente situados evidencia o fato de os usuários da língua não estarem totalmente livres para manipularem as estruturas discursivas como quiserem: longe de ser totalmente livre, o comportamento discursivo dos usuários da língua é condicionado não apenas historicamente, como Marx esclareceu em sua obra, mas também linguisticamente.

Nesse sentido, é preciso explicar que, nas interações, há um controle discursivo. Para Van Dijk, 2012b, p. 18), “o controle se aplica não só ao discurso como prática social, mas também às mentes daqueles que estão sendo controlados, isto é, seus conhecimentos, opiniões, atitudes, ideologias, como também às outras representações pessoais ou sociais (VAN DIJK, 2012b, p.18). Para compreender, então, como se realiza uma análise de discurso crítica de base sociocognitiva, apresento o modelo proposto por Van Dijk, em seus vários anos de estudos.

3.3.1 A proposta de análise da Abordagem Sociocognitiva

Antes de apresentar a proposta de análise sociocognitiva de ADC (ECD), sumarei alguns aspectos importantes sobre ela: 1) a proposta não se baseia em níveis, mas em complexidade: parte-se da compreensão de palavras para a compreensão de orações nas quais essas palavras têm várias funções. A partir daí, o foco recai nas sentenças mais complexas, sequências de sentenças e estruturas textuais gerais; 2) bases textuais serão definidas em termos de proposições e relações entre elas; 3) uma característica essencial é a pressuposição de que a compreensão do discurso envolve não somente a representação de uma base textual na memória, mas também, ao mesmo tempo, a ativação, atualização e outros usos do chamado modelo situacional da memória episódica, em outras palavras, a representação cognitiva dos acontecimentos, das ações, das pessoas, e de um modo mais geral, a situação na qual o texto se baseia; 4) a proposta apresenta um sistema de controle geral, para o processamento de cada discurso, e esse sistema é alimentado pelas informações gerais específicas sobre o tipo de situação, tipos de discurso, objetivos geral (deixo claro aqui que esses objetivos são dos locutores/falantes); 5) a proposta vai envolver uma grande quantidade, tanto de memória episódica, quanto mais geral e abstrata, daquele representado na memória semântica (VAN

DIJK, 2015, 2017a, 2017b). Além dessa sumarização, eu explico alguns conceitos que são importantes para compreendermos essa proposta de análise.

3.3.1.1 Conceitos cruciais para compreender a ASC

Conhecer alguns conceitos é essencial para compreender a ASC. Separei aqueles que considero cruciais para o entendimento da ADC de ASC. São eles: modelos de contexto, modelos mentais, memória, atitudes e opiniões, ideologias, conhecimento, semântica global e local.

Os **modelos de contexto** representam os aspectos do ambiente comunicativo, e, por consequência, os parâmetros sociais do uso da linguagem, definidos como relevantes para os e pelos participantes. De acordo com Van Dijk (2016, p.12), “a principal função dos modelos de contexto é controlar as maneiras como os usuários da língua são capazes de adaptar seu discurso e interação em andamento à situação comunicativa atual (constantemente cambiante)”. Os modelos de contextos são: a) contexto local - situação imediata, interacional, em que um evento comunicativo tem lugar; b) contexto global - definido pelas estruturas sociais, políticas, culturais e históricas em que um evento comunicativo ocorre (VAN DIJK, 2015). Os modelos de contexto representam algum tipo de **modelo mental**.

Os **modelos mentais**, na ASC da ADC, surgem a partir da teoria criada por Van Dijk e Kinstch (1983), recebendo o nome de contexto de situação, com o objetivo de explicar como as pessoas compreendem o discurso. Segundo esses autores, as teorias anteriores sobre “compreensão do discurso” estavam limitadas a algum tipo de representação mental dos sentidos de textos locais e globais - sentidos referentes ao tema ou assunto - (VAN DIJK, 2017a, p. 90). Para Van Dijk (2017a), “a tese crucial de um modelo mental é que, além da representação de sentido de um texto, os usuários da língua também constroem modelos mentais de eventos que são assunto desses textos, isto é, a situação que eles têm como denotação ou referência” (VAN DIJK, 2017b, p. 90). Ainda para esse pesquisador, os modelos mentais das situações comunicativas,

assim como todos os modelos mentais, apresentam pelo menos um cenário espaço-temporal, participantes de distintas identidades, papéis e relações, uma ação em andamento e seus objetivos. Específico dos modelos contextuais, no entanto, é que papéis, ação e objetivos dos participantes sejam comunicativos e não apenas, de um modo mais geral, interacionais” (VAN DIJK, 2016, p.12, grifos nossos).

Considerando isso, os modelos mentais podem ser definidos como representações cognitivas de nossas experiências, são as representações do que acontece em determinada

situação comunicativa. Então, nossa autobiografia nada mais é do que o acúmulo que temos das nossas experiências pessoais no mundo, ou nas palavras de Van Dijk (2017a), uma coleção de modelos mentais. Vale explicar que nos estudos da ASC, há uma defesa de que nossas experiências pessoais são armazenadas na memória, que é uma estrutura mental abstrata e que está relacionada com a definição de processos cognitivos e representações (VAN DIJK, 2018). Ela pode ser classificada como **Memória Episódica** (que faz parte da Memória de Longo Prazo) e Memória Semântica.

A **Memória Episódica (memória pessoal)** “é responsável por armazenar as experiências pessoais que resultam do processamento (compreensão) em STM”⁶³(VAN DIJK, 2018b, p. 202). É a memória de longo prazo, a memória pessoal autobiográfica de nossas experiências (VAN DIJK, 2015, 2017a, 2017b). São os modelos mentais “que representam as propriedades relevantes do entorno comunicativo na memória episódica (autobiográfica) e vão controlando passo a passo os processos de compreensão do discurso” (VAN DIJK, 2017a, p.35) E a **Memória Semântica (memória social)** é aquela “que armazena informações mais gerais, abstratas e socialmente partilhadas, tais como nosso conhecimento da língua ou nosso conhecimento de mundo” (VAN DIJK, 2018, p. 202, grifo nosso). Consciente de que os modelos mentais não se limitam aos fatos do mesmo modo que os participantes os veem, mas também considerando as **opiniões e atitudes**, é que importa também conceituá-las.

As opiniões e atitudes não devem ser confundidas com opiniões pessoais armazenadas em modelos mentais, fato bastante comum na pesquisa tradicional sobre atitudes. “Elas são compartilhadas por membros de grupos sociais, cada grupo com sua própria identidade, ações, normas e valores, relações com outros grupos e recursos (como base de seu poder e de sua reprodução)” (VAN DIJK, 2016, p. 14). As atitudes são modelos mentais. Elas são socialmente compartilhadas, como por exemplo, sobre o comportamento das pessoas a respeito dos cotistas, do racismo, do empobrecimento/da pobreza. As atitudes são habitualmente complexas, ou seja, são compostas por um grupo de proposições axiológicas. Da mesma maneira que o conhecimento geral pode influenciar os modelos mentais, as proposições ou atitudes, também podem ser “particularizadas” em opiniões específicas e pessoas nos modelos mentais. Nas estruturas discursivas, notamos isso pelo uso da primeira pessoa (opinião) e da terceira pessoa (atitude) (VAN DIJK, 2012). Nessa seara das opiniões e atitudes, entra em cena a questão do **conhecimento**. Defendo que ninguém consegue combater nenhuma injustiça social, se não tiver **conhecimento** sobre ela.

⁶³ *Short Term Memory.*

Assim sendo, o **conhecimento** é definido (na ASC) “como uma estrutura mental organizada de crenças factuais compartilhadas de um grupo ou cultura, que são ou podem ser ‘verificadas’ pelos critérios de verdade (historicamente variável) daquele grupo ou cultura” (VAN DIJK, 2018b, p. 203, grifo nosso). O conhecimento é definido como crenças verdadeiras de um grupo e as atitudes servem para avaliar, porque essas sofrem variações entre diferentes grupos sociais (VAN DIJK, 2018b). Note-se que o que pode ser “conhecimento” para um grupo (período ou cultura) pode ser considerado como “crença” ou “opinião” por outros grupos” (VAN DIJK, 2016, p.13). O conceito de conhecimento na ASC nos é muito caro, já que, por exemplo, só seremos capazes de entender um modelo de situação mental pessoal e específico de uma discussão sobre cotas ou uma situação em que ocorre uma prática discriminatória, ou até mesmo compreender a luta antirracista, se tivermos e aplicarmos um conhecimento mais geral sobre escravização, racismo, dívida histórica e cultural, desigualdade, práticas discriminatórias, sistema de cotas, pobreza etc. E se estou me referindo a conhecimentos de grupos, nisso está implícita **a ideologia**.

A **ideologia**⁶⁴ representa o esquema cognitivo básico de um grupo e de seus interesses, definido por categorias gerais como as identidades, ações, metas, normas e valores, relações com outros grupos e os recursos (de poder) de um grupo. Em outras palavras, junto com o **conhecimento de grupo** socialmente compartilhado, elas são o núcleo cognitivo da coletividade social (VAN DIJK, 1998). As ideologias, obviamente, não apresentam apenas propriedades sociocognitivas, mas também sociais, por exemplo, sob o aspecto de grupos de interesse, seus líderes e instituições, e especialmente como as ideologias dos grupos são compartilhadas, reproduzidas, ensinadas e adquiridas por seus membros, na escola, por doutrinação e por gêneros específicos de discurso, tais como catecismos, programas de partidos, conferências, hinos, canções de protesto, entre muitos outros gêneros (VAN DIJK, 2016, p. 16, grifo nosso). Para empreendermos uma análise das estruturas discursivas, é preciso considerar tanto **a semântica global quanto à semântica local**.

Para a informação principal do discurso, temos a estratégia geral chamada de **macroestruturas semânticas**. Essas macroestruturas são consideradas a essência da informação daquilo que é escrito ou falado. Essa estrutura geral é construída por meio de **macroproposições** ou **tópicos** (VAN DIJK, 1987). Para fazer macroproposições, é preciso aplicar transformações semânticas que são chamadas de macrorregras e que apresentam como objetivo transformar proposições de um texto em um conjunto de macroproposições que servem para representá-lo

⁶⁴ A ideologia é detalhada em uma seção mais à frente (3.3.2).

(VAN DIJK; KINTSCH, 1983). As macroproposições são divididas em global e local. Os tópicos ou macroproposições globais (significado global do texto) desempenham um papel crucial na comunicação e na interação. Os usuários da linguagem são incapazes de memorizar e de controlar todos os aspectos significativos do discurso (VAN DIJK, 2017a). Os tópicos, como sendo significados globais, não podem ser observados diretamente, mas podem ser atribuídos pelos utilizadores da linguagem, podendo ser expressos no discurso por meio de títulos, manchetes, sumários, resumos, orações temáticas ou conclusões” (VAN DIJK, 2017a, p. 41, grifo nosso).

De acordo com Van Dijk (2005, p. 128),

Os tópicos ou macroproposições semânticas do discurso definem subjetivamente a informação num discurso que os falantes consideram ser o mais relevante ou importante. Isso significa que a posição tópica pode também estar sujeita ao controle ideológico. Podemos pensar que os falantes do endogrupo não atribuirão o papel de tópico a uma informação incompatível com os seus interesses ou autoimagem positiva e que, inversamente, colocarão em posição tópica informação que realça as propriedades negativas do endogrupo” (VAN DIJK, 2005, p.128).

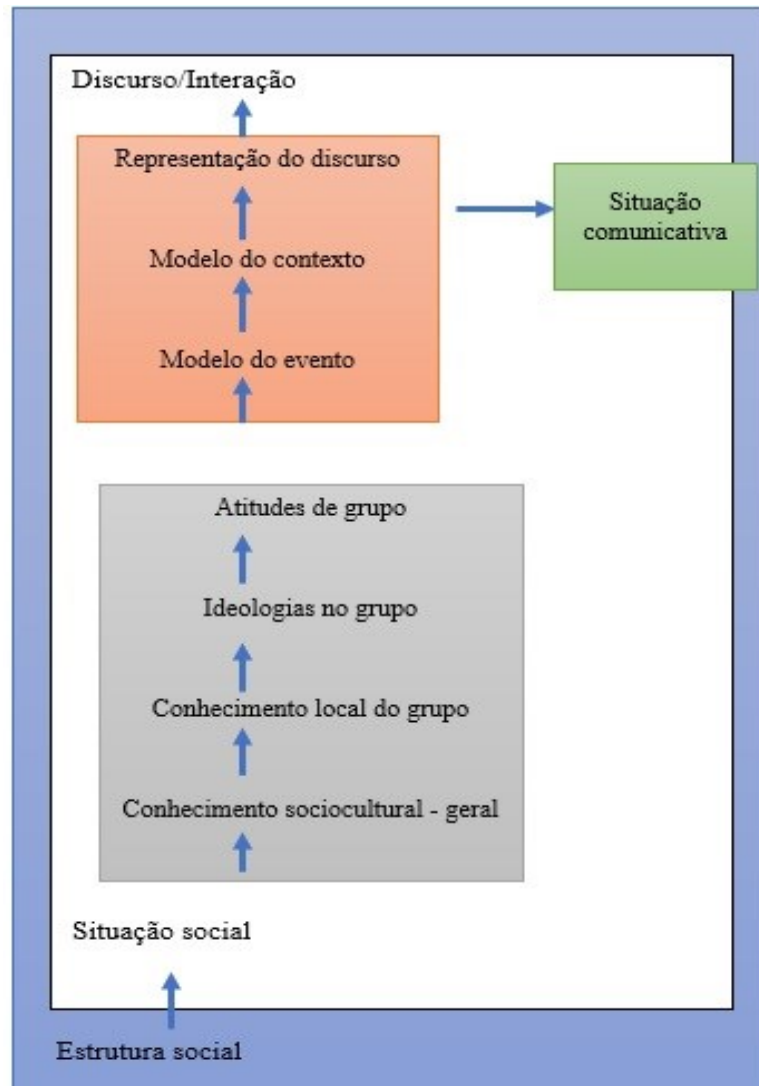
Enfim, **as macroproposições globais** são as proposições mais altas numa certa hierarquia e, delas, temos as **macroproposições locais**, que estão em uma proposição mais baixa (VAN DIJK; KINTSCH, 1983). As macroproposições locais (**significados locais ou semântica local**) constituem o resultado da seleção feita pelos locutores dos seus modelos mentais dos acontecimentos ou das crenças socialmente partilhadas. Nas formas locais, é possível analisar a sintaxe das orações, relações pronominais, a voz ativa e passiva etc. Após apresentar todos esses conceitos, importa detalhar o que é o contexto e sua relação com os conceitos cruciais em ASC apresentados. Segundo Van Dijk (2009, p.85, grifo nosso),

os **contextos** são construtos dinâmicos e situados dos participantes [...] No entanto, ao contrário do construcionismo social antimentalista, defino esses construtos como **modelos mentais**, ou seja, como representações na **memória episódica**, seguindo assim a visão predominante nas ciências cognitivas. Ou seja, não reduzo os contextos como construtos a um discurso ou interação “observável”, precisamente porque não são: como construtos eles não são visíveis e se tornam “observáveis” apenas indiretamente quando controlam o discurso e a interação. Também ao contrário do construcionismo social, defino crenças socialmente compartilhadas, como **conhecimentos, atitudes e ideologias**, em termos de representações mentais, e não as reduzo às formas como podem (ou não) ser expressas no discurso - ou influenciar outra interação. Ao contrário, da mesma forma que levo o discurso e a interação a sério como fenômenos sociais, também levo os modelos mentais e as representações sociais a sério como fenômenos sociais e mentais que precisam de uma explicação por si só. Assim, apenas representações sociais como conhecimento e outras crenças podem ser compartilhadas, aprendidas, alteradas e aplicadas em muitas situações, e isso só é possível quando os membros do grupo as representam mentalmente⁶⁵.

⁶⁵ Minha tradução de: “*I have assumed that contexts are dynamic, situated constructs of participants[...] However, unlike antimentalist social constructionism, I define these constructs as mental models, that is, as representations in episodic memory, thereby following the prevalent view in cognitive science. That is, I do not reduce contexts as constructs to “observable” discourse or interaction, precisely because they are not: as constructs they are not*”

Acredito que todas essas informações apresentadas serão úteis para que se possa compreender a proposta de análise de abordagem sociocognitiva.

FIGURA 16 - A Proposta da ASC para análise



Fonte: Retirada de Van Dijk (2012, p. 148).

Para van Dijk (2015, 2017a, 2017b), ao analisar o contexto, seguindo esse modelo esquemático, é preciso observar os parâmetros do contexto (traços de relevância) os quais resumo no quadro a seguir.

visible, and they become “observable” only indirectly when they control discourse and interaction. Also unlike social constructionism, I define socially shared beliefs, such as knowledge, attitudes and ideologies, in terms of mental representations, and do not reduce them to the ways they may (or may not) be expressed in discourse – or influence other interaction. On the contrary, in the same way as I take discourse and interaction seriously as social phenomena, I also take mental models and social representations seriously as both social and mental phenomena that need an account in their own right. Thus, only social representations such as knowledge and other beliefs can be shared, learned, changed and applied in many situations, and this is only possible when group members represent them mentally (VAN DIJK, 2009, p. 85).

QUADRO 11 - Parâmetros do contexto: (Traços de relevância)

PARTICIPANTES	<p>Pessoas com suas crenças, ideologias, valores e instituições, elite simbólica e grupos poderosos)</p> <p>Algumas perguntas podem ser feitas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o gênero (ele, ela e outras identidades) • Qual é a idade? • Qual é a formação (em nível educacional), posição social, etnicidade e profissão? • É amigo ou inimigo? • Tem mais capital simbólico? • É mais poderoso economicamente? • É rico ou pobre? • É cotista ou não cotista (no caso desta pesquisa). • Quais são as instituições envolvidas na estrutura social? • É o governo? • É a universidade? • Quais grupos poderosos entram em cena? • É elite simbólica?
CENÁRIO (incluindo as dimensões temporal, espacial e seus objetos típicos)	<p>Tempo, lugar, posição do falante, alguns aspectos do ambiente físico, privado ou público, informal ou institucional.</p> <p>É uma redação de um jornal? É uma sala de aula de universidade? É uma sala de júri?</p>
CONHECIMENTO CONTEXTUAL	<p>Conhecimentos implícitos, pressuposições, interpretações sobre o discurso.</p>
OBJETIVOS	<p>Para quem, como, para que</p>

Fonte: A autora, com base em Van Dijk (2015a, 2017a).

Levando em consideração esse fazer analítico, é preciso explicar que a compreensão do discurso não inclui apenas a construção de seu sentido (ou intenção) sobre o aspecto de alguma representação semântica, mas também a construção de seus referentes (ou extensão), sobre os aspectos de modelos mentais armazenados na Memória Episódica (VAN DIJK, 2017a). Além disso, em contrapartida ao que foi mencionado para falar ou escrever sobre eventos específicos, como no caso das reportagens que são *corpora* desta pesquisa, é preciso basear-se em modelos de situação pessoais, subjetivos, que os usuários de uma língua constroem a partir de tais situações e esses modelos de situação podem aparecer por meio de diferentes modos semióticos (desenhos, gestos, música etc.) (VAN DIJK, 2017a).

E, ao centrar nos modelos de contexto, é preciso considerar que eles são representações mentais que controlam muitas das características da produção do discurso e de sua compreensão, tais como os gêneros do discurso, os tópicos, significados locais e coerência, por um lado, e, por outro lado, atos de fala, estilo e retórica (VAN DIJK, 2015). Os modelos mentais são: a) relevantes para a coerência do discurso; b) únicos, pessoais e subjetivos, porém com restrições objetivas; c) capazes de expressar opiniões e emoções; d) capazes de integrar a memória individual (episódica) e a memória coletiva (social); e) construídos de modo a constituir um esquema, organizado por categorias; f) intencionais e tem propósitos; g)

relacionados à criação de uma estrutura parcialmente fixa; h) agentes formadores de identidades (VAN DIJK, 2012).

Conforme já foi dito, esta tese de doutorado tem, desde o seu título, o estabelecimento de uma interface entre discurso, cognição e sociedade. Nisso, busco deixar claro como certos modelos mentais e cognições sociais são responsáveis por fenômenos sociais. Cito como exemplo o racismo, pois ninguém nasce racista, mas aprende a ser racista, e isso pode ocorrer por meio de discursos públicos controlados pelas elites (VAN DIJK, 2015, 2016, 2017a, 2017b, 2018).

Dessa forma, sejam quais forem as representações que são construídas acerca do jovem de periferia, negro, empobrecido, oriundo de escola pública, que ingressa na universidade, por meio da política de cotas, e seja qual for o conhecimento que se é compartilhado nas reportagens e entrevistas sobre isso, esse “conhecimento socialmente compartilhado é crucial na própria construção de modelos de situação sobre eventos e situações específicos, especialmente como instanciações ou “aplicações” de conhecimento mais genérico ou abstrato e suas inferências” (VAN DIJK, 2016, p. 14).

Não se pode desconsiderar que as nossas atitudes são sociais, são elas que “são a base de todas as práticas sociais dos membros do grupo, como acontece com os preconceitos sociais como base para formas específicas de discriminação e exclusão em geral, bem como para o discurso racista em particular” (VAN DIJK, 2016, p.15). E os discursos de discriminação influenciam as estruturas sociais de dominação, os modos como nós representamos o mundo e nos representamos, como identificamos o outro e nos identificamos. Isso só é possível por meio da interface cognitiva das atitudes socialmente compartilhadas e dos modelos mentais pessoais (que por sua vez influenciam as ações e o discurso pessoais) baseados nelas (VAN DIJK, 2016, p. 15).

Isso exposto, uma análise discursiva crítica, de ASC, consiste em identificar e discutir: tópicos - argumentos, histórias, manchetes, resumos etc (macroestruturas semânticas globais), significados das palavras, estruturas das proposições e da coerência e outras relações linguísticas, voz ativa e voz passiva etc.), aspectos formais (uso de pronomes, pausas no texto etc.) (macroestruturas locais), modelos contextuais (contexto local e contexto global); modelos de acontecimentos (memória episódica, localização, participantes, ações etc.); cognição social (conhecimento, atitudes, ideologias, normas e valores), discurso e sociedade (ações, atores, estruturas sociais).

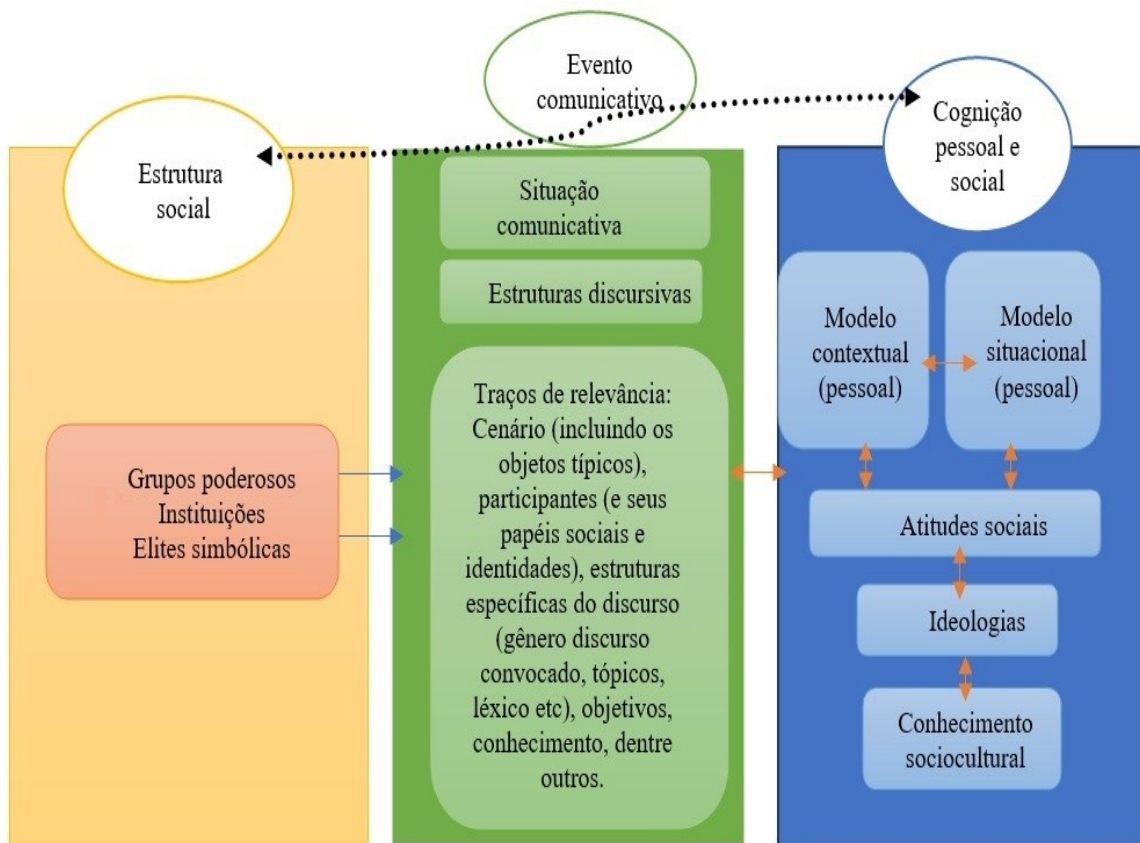
Em suma, nos estudos de Van Dijk, nota-se claramente que: a) existe uma preocupação desse teórico no que tange à concepção de língua, combatendo uma visão estática dessa e

adotando uma concepção interacionista; b) os fenômenos discursivos não podem desconsiderar os elementos extralinguísticos; c) o contexto tem um papel essencial nos estudos da linguagem; d) há uma preocupação em revelar como há uma produção e uma reprodução do racismo por meio dos discursos que circulam socialmente; e) a ideologia é entendida não somente no seu sentido negativo. E é essa concepção de ideologia que adoto e sobre a qual discorro a seguir.

3.3.2 A concepção de ideologia adotada na ASC

É por meio da linguagem que ideologias são compartilhadas e relações de poder são concretizadas. Segundo Van Dijk (2018b, p. 44), “o poder é exercido e expresso diretamente por meio do acesso diferenciado aos vários gêneros, conteúdos e estilos do discurso”. O poder não é adquirido simplesmente por meio da imposição de uma estrutura social (considerando aspectos hierárquicos); ele acontece mediante concessões, formação de alianças, com o intuito de ganhar apoio dos indivíduos (FAIRCLOUGH, 1989). Na figura a seguir, é possível observar como se dá a reprodução discursiva do poder, de acordo com a ASC.

FIGURA 17 - Esquema da reprodução discursiva do poder



Fonte: A autora, com base nos estudos de Van Dijk (2018, 2016, 2017a, 2017b).

Relacionados à estrutura social, temos os grupos poderosos, as instituições e a elite simbólica que controlam o discurso público. E quanto ao evento comunicativo, ele revela como o discurso controla a mente, a ação dos grupos menos poderosos, por exemplo, das minorias (para isso, são levados em consideração parâmetros do contexto/traços de relevância, tal como qual gênero do discurso foi convocado, quais os objetivos do produtor do texto, etc). A estrutura social vai perpassar por aspectos do evento comunicativo e pela cognição pessoal e social, que descortinarão modelos de contexto e de situação (o que envolve atitudes, ideologias e conhecimento sociocultural).

Ainda sobre essa figura, Van Dijk (2016, p. 17) assevera:

Sendo o discurso uma forma de ação, o poder pode ser exercido controlando o discurso, isto é, i) estruturas específicas do contexto, tais como cenário (tempo, lugar), participantes (e suas identidades, papéis e relações), atos sociais e suas intenções, bem como conhecimento, ii) estruturas específicas do discurso (gênero, tópicos, léxico, metáforas etc.)[...] Para serem capazes de exercer tal poder, os grupos necessitam de uma base de poder, que pode ser material ou simbólica. Relevante para os recursos de poder simbólico é o acesso preferencial ao discurso público, como no caso das elites simbólicas, tais como políticos, jornalistas e professores. Dessa forma, cada grupo social não é só caracterizado por suas estruturas, relações com outros grupos, as características de seus membros, mas também pela presença ou ausência de recursos de poder. Mais especificamente, um grupo pode ser definido em função da natureza de seu acesso ao discurso público e controle dele.

Quanto à hegemonia, é importante destacar que ela é “uma liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. (FAIRCLOUGH, 2008, p. 122). Esse autor também afirma que:

Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma rente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios (FAIRCLOUGH, 2008, p. 122).

E em relação à ideologia, ela pode ser compreendida como construções da realidade, das relações e identidades sociais. Além disso, ela contribui para manutenção ou transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2008). Para Simioli (2020, p. 15), “a ideologia tem uma importância crucial na legitimação do poder de um grupo ou classe dominante, mas, ao mesmo tempo, é desenvolvida e usada pelos grupos subalternos para organizar a resistência

aos processos de dominação⁶⁶”. Importa explicar que, em uma ADR, costuma-se utilizar, nas análises, os modos de operação da ideologia, de Thompson, que a concebe em um sentido negativo. Apesar de a ADR apresentar a ideologia com alguns aspectos congruentes à ASC, optei por utilizar a concepção adotada nessa última, porque, assim como Van Dijk (2015a, 2017, 2018a, 2018b), acredito que a ideologia não tem sentido necessariamente negativo. As ideologias podem ser usadas, por exemplo, pelas elites, para manter o poder e se estão funcionando como formas de opressão, o sentido é negativo. A ideologia pode ser vista também como positiva nos grupos das minorias, quando esses resistem à dominação. Seja no sentido positivo ou negativo, as ideologias são sempre um sistema de crenças compartilhadas em grupos e usadas para orientar suas práticas sociais e políticas (VAN DIJK, 2017).

Por isso, aponte para a necessidade de uma visão crítica, pois essa nos leva a entender que situações opressoras podem ser transformadas socialmente, visto que são criações sociais, e, nessa esteira, as ideologias servem aos interesses da classe dominante, para que se mantenha no poder. Importa destacar que as ideologias não representam uma mera opinião pessoal, elas são criadas e compartilhadas com grupos com os quais cada um se identifica. Para Van Dijk (2016, p. 12), “as ideologias são especificadas com mais precisão em atitudes socialmente compartilhadas sobre determinados ‘problemas’ ou preocupações do grupo (tais como ideologias racistas podem ser aplicadas e especificadas na formação de atitudes em relação às cotas de emprego)”. Ainda de acordo com Van Dijk (1998, p. 8), é preciso pensar em um conceito de ideologia que estabeleça uma ligação entre estrutura social e cognição social. Nesse viés, “ideologias podem ser muito sucintamente definidas como a base de representações compartilhadas por membros de um grupo⁶⁷”. E isso significa que “as ideologias permitem que as pessoas, como membros do grupo, organizem a multiplicidade de crenças sociais, seja qual for o caso, boa ou má, certa ou errada para elas, e agir de acordo” (VAN DIJK, 1998, p. 8)⁶⁸ (VAN DIJK, 1998, p. 8).

É importante salientar que as pessoas, nas práticas sociais das quais participam, agem, seja de forma correta ou não, pautando-se em ideologias que elas aprendem e compartilham. Van Dijk (2015, p. 54) explica que “tal como é o caso das línguas, as ideologias podem ser

⁶⁶Minha tradução de: “*La ideología tiene una importancia crucial en la legitimación del poder de un grupo o clase dominante, pero, al mismo tiempo, es desarrollada y utilizada por los grupos subalternos para organizar las resistencias a los procesos de dominación*” (SIMIOLI, 2020, p. 15).

⁶⁷ Minha tradução de: “ideologies may be very succinctly defined as the basis of the social representations shared by members of a group” (VAN DIJK, 1998, p. 8).

⁶⁸ Minha tradução de: “This means that ideologies allow people, as group members, to organize the multitude of social beliefs about what is the case, good or bad, right or wrong, for them, and to act accordingly” (VAN DIJK, 1998, p. 8).

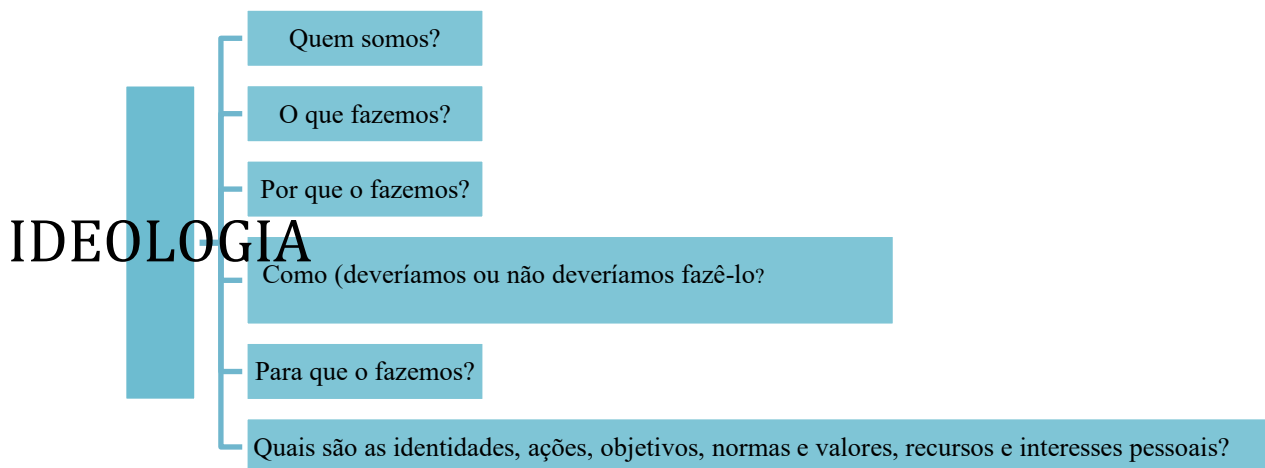
aprendidas e usadas por indivíduos como membros de um grupo em suas práticas cotidianas, formando assim uma ponte sobre o conhecido abismo entre estrutura social e agência individual”. Assim, temos a convicção de que a ideologia é um fenômeno complexo que faz parte das representações mentais que são armazenadas na memória de longo prazo, ou seja, na memória autobiográfica de cada um.

De acordo com Van Dijk (2015, p. 54),

como no caso do conhecimento socioculturalmente compartilhado das comunidades, as ideologias são adquiridas de forma lenta e se apresentam relativamente estáveis, a fim de servirem como uma base cognitiva fundamental para a conduta social e o discurso cotidiano dos membros do grupo.

Seguindo os estudos desse teórico, criei um esquema para representar as ideologias e o apresento a seguir:

FIGURA 18 - Questões norteadoras para entender o que são ideologias



Fonte: A autora. Baseada nos estudos de Van Dijk (2017b).

Para compreensão do que são ideologias, é importante levantar algumas questões, tais como as que são propostas por Van Dijk, na figura. Tudo isso deve representar os interesses do grupo social com o qual cada um se identifica. Trata-se de um esquema que se refere a um grupo, porque, como é possível perceber, não há ideologias pessoais. E Van Dijk, em seus inúmeros trabalhos, reforça bastante a questão de que, assim como não existem línguas pessoais, não existem ideologias pessoais. As ideologias estão relacionadas às atitudes e conforme assevera Van Dijk (2015, p. 55):

os membros de um grupo podem cultivar estereótipos, preconceitos ou outras atitudes genéricas em relação à intervenção do governo no mercado, à imigração, ao aborto, aos casamentos entre homossexuais, à pena de morte ou às cotas para minorias, entre muitos outros assuntos.

De maneira óbvia, para que as ideologias sejam aprendidas, compartilhadas nas práticas sociais dos grupos que se identificam, elas precisam estar relacionadas com as opiniões e atividades de membros específicos do grupo. Van Dijk (2017b) defende que uma teoria adequada da ideologia precisa ser capaz de explicar os seguintes aspectos relacionados no Quadro 12:

QUADRO 12 - Sumarização do que deve ser observado em uma análise da ideologia

Qual a aparência de que se revestem efetivamente as ideologias, definidas enquanto sistemas básicos de cognição social, ou seja:
1. quais são os elementos que as constituem;
2. como se organizam internamente;
3. como influenciam outras cognições sociais, tais como conhecimentos e atitudes comuns aos grupos;
4. as condições sociais que presidem a aquisição ou modificação das ideologias;
5. quais as funções sociais, culturais e políticas próprias a estas ideologias.
6. a forma como as ideologias são realmente utilizadas, ou seja, a forma como são: i) postas em prática no discurso e noutras práticas sociais; ii) partilhadas pelos membros de um grupo; iii) modificadas; iv) reproduzidas na qualidade de características sociocognitivas fundamentais de um grupo social.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base em Van Dijk (2017b, p. 140).

Observar esses aspectos expostos no quadro é de suma importância, ao realizar uma análise da ideologia. É preciso aclarar que ideologia não é a mesma coisa que discurso. Ela é expressa pelo discurso, não é o próprio discurso (VAN DIJK, 1998).

Sendo assim, é bastante importante para esta pesquisa compreender as estruturas discursivas do discurso ideológico, que não ocorrem de forma arbitrária, como já foi apontado em alguns estudos (VAN DIJK, 2015, 2016, 2017a, 2017b, 2018). Algumas estruturas serão mais comuns que outras, no funcionamento da ideologia. Por assim ser, Van Dijk, em sua ASC, defende que a ideologia é uma representação mental complexa, que tem natureza polarizada. Há uma polarização entre o NÓS vs. ELES, em que o objetivo é ressaltar o positivo do NÓS e o negativo DELES. E tudo isso vai afetar tanto a estrutura do discurso quanto dos contextos de comunicação e interação. Van Dijk (2017) nos aponta alguns exemplos do que pode aparecer em estruturas discursivas, e sobre as quais organizei no quadro a seguir e que utilizo na análise sobre a prática social de ingresso e permanência no ensino superior por meio de cotas sociais e raciais.

QUADRO 13 - Composição de estruturas discursivas

- Quem tem a palavra em um debate ou conversação.
- Quem tem acesso ativo ou passivo ao discurso público.
- Tópicos gerais do discurso.
- Descrições de pessoas e suas ações e propriedades.
- Itens lexicais.
- Metáforas.
- Implicações e pressuposições.
- Argumentos.
- Estruturas narrativas
- Operações (figuras) retóricas, tais como hipérboles e eufemismo.
- Imagens, fotos, dentre outros

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base em Van Dijk (2017b, p. 56).

Como já afirmei, essas estruturas discursivas não são estanques, muitas outras podem ser observadas, para se perceber o funcionamento da ideologia no discurso. Por fim, a ideologia, quando funciona no sentido negativo, está a serviço dos grupos opressores, no que tange ao poder. Assim, pensando na pesquisa empreendida, no poder do discurso político e da mídia no que se refere às AA, é que eu explico brevemente sobre esses dois tipos de discurso.

3.3.3 O discurso midiático e o discurso político

Aqueles que têm o poder de acesso ao discurso público terão também o controle sobre ele. Esse acesso ao qual nos referimos é o acesso discursivo, é aquele em que o poder é exercido por meio do controle da produção, distribuição e consumo do discurso (FAIRCLOUGH, 2008; VAN DIJK, 2015). Van Dijk (2015, p. 45) explica que “as empresas de comunicação de massa e seus proprietários controlam tanto as condições financeiras, quanto as tecnológicas da produção do discurso”. Os jornais, as TVs e mesmo as indústrias de telecomunicações e informática produzem, reforçam, refinam modelos mentais e de contexto.

Segundo Van Dijk (2018, p. 150), “às vezes mesmo antes da mídia, líderes políticos já têm pré-reformulada a definição da situação étnica, instituições estatais, tais como o serviço de imigração e a polícia, como também as burocracias que as sustentam” (VAN DIJK, 2018b, p. 150). É de conhecimento geral que as minorias não conseguem acesso ativo aos debates sobre cotas, o que não acontece com jornalistas, professores e políticos, por exemplo.

Ainda de acordo com Van Dijk (2018b, p. 100), “as minorias e seus representantes têm pouco acesso ao público em geral, a não ser por protesto e comportamentos perturbadores que irão certamente ser definidos como uma confirmação de estereótipos e preconceitos dominantes” (VAN DIJK, 2018, p. 100). Para esse teórico, as minorias não têm acesso aos seguintes contextos comunicativos: a) discursos governamentais e legislativos de tomada de

decisões, informação, persuasão e legitimação; b) discursos burocráticos de implementação de políticas públicas; c) discurso da mídia de massa de grandes veículos jornalísticos; d) discurso acadêmico ou científico; e) discursos empresariais (VAN DIJK, 2018a). É como se as minorias não pudessem transformar/minimizar (OTTONI, 2019) situações de injustiças sociais/problemas sociais, porque “não têm direito” à voz, à mídia, como espaço de luta.

Fairclough (1989, p. 49) ressalta que “a natureza das relações de poder que atuam nesse discurso [da mídia] nem sempre é tão clara e há razões para vê-lo como envolvendo relações ocultas de poder. Por isso, o analista de discurso deve assumir essa posição de luta por justiça social, por reparação histórica, no caso das cotas, por exemplo, já que somos legitimados para assumir tal papel, e aqui me incluo, na posição de professora da educação básica, em escolas públicas de periferia do Distrito Federal, consciente de que muitas das conquistas dos estudantes se devem ao fato de professores terem se engajado em lutas travadas, recorrendo muitas vezes à mídia, questionando atitudes políticas, como forma de denúncia.

Sendo assim, importa dar mais explicações sobre o discurso da mídia e o discurso político. Os discursos que circulam nos textos da mídia carregam, em primeira mão, o poder de controle das elites simbólicas. De acordo com Van Dijk (2015, p. 34), “as elites simbólicas são essencialmente elites discursivas. Elas exercem o poder pela fala e pela escrita”. Essa relação ocorre porque os textos são partes importantes dos modos como agimos na sociedade. No entanto, destaco que, ao interpretar os textos que circulam socialmente, um analista do discurso não vai ter o texto como uma “verdade única”. Grosso modo, é possível afirmar que não existe apenas uma interpretação para o texto, como defenderiam os filólogos, mesmo porque, concordando com vários autores da área do discurso, acreditamos que o nosso dizer é constituído de outros dizeres, ou seja, o discurso nunca é novo, ele é sempre transformado (BAKHTIN, 2003).

Apesar da tentativa de controle da mídia pela elite, ela desempenha seu próprio papel. “Mesmo antes de ser impressas, as notícias são coletadas sistematicamente a partir do acesso ou da voz onipresente das elites “brancas”, quando se trata de definir e representar a situação” (VAN DIJK, 2015, p.42). Esse pesquisador argumenta que “qualquer que seja o evento, é o político, o prefeito, o policial, o professor ou outro especialista (branco) que é procurado, entrevistado e, portanto, citado” (VAN DIJK, 2015, p.42). Tomando como exemplo a reportagem que motivou esta investigação: “UNB será ocupada pela periferia: exemplos vêm de Ceilândia e Brazlândia”, explico que, apesar de toda a tensão causada pelo uso da escolha linguística “será ocupada”, devido ao fato de os estudantes oriundos de escolas públicas terem conquistado a vaga na universidade, a reportagem só teve a manchete modificada, devido ao

fato de o subsecretário de educação, à época da circulação do texto, ter se pronunciado e pedido a troca de “será ocupada” por “conquistar”. Assim, entendo que para as minorias é complicado lutar pelos seus direitos.

Dessa forma, a fim de definir a posição pública das minorias, é preciso que elas tenham acesso à mídia de massa. “Apesar dos jornalistas se autodefinirem liberais, a falta de acesso das minorias à mídia é uma das propriedades mais visíveis da dominação simbólica das elites brancas” (VAN DIJK, 2018, p. 98). É por essas razões que esse acesso à mídia, de maneira diferenciada das elites simbólicas e das minorias, tem como resultado acessos também diferenciados às estruturas das reportagens/matérias jornalísticas (VAN DIJK, 2018).

E o discurso pode ser investido política e ideologicamente, estando a serviço de manter ou transformar relações de poder, naturalizar ou transformar os significados do mundo (FAIRCLOUGH, 2008). Assim como a elite simbólica tem acesso especial ao discurso da mídia, ela também tem ao discurso político. É bastante complexo definir o que é o discurso político, sendo possível apenas defender que existe uma forte relação entre ele, linguagem, ação, poder e verdade (CHARAUDEAU, 2015).

Quanto à essa relação com a linguagem, é preciso reforçar a importância dela na constituição do discurso político, haja vista que ela se configura como mediadora entre o poder das instituições governamentais e as minorias. Compreendo que é por meio do discurso que conseguimos garantir decisões que evidenciem o discurso como concreto, como prático, que direciona para ações efetivas. Como exemplo, sabe-se que os líderes políticos têm acesso a determinados discursos antes das minorias, e isso reforça o poder de práticas políticas de projetar algumas representações discursivas que estejam direcionadas a interesses bem particulares; posso afirmar que sempre com desejo de ascensão de poder.

Segundo Van Dijk (2015, p. 42), “os temas que preocupam os políticos em debates parlamentares são muito similares àqueles que se tornam manchetes na imprensa (e vice-versa)”. O discurso político acaba sendo constituído de uma forma polêmica, “como luta pelo poder, como luta pela própria autoafirmação, visando ao domínio dos seres humanos em uma consentida unidade política, e como luta pela imposição e legitimação de um anseio de domínio” (FRESE, 2004, p. 102-3). Vale explicar que a ação política pode dar ao povo uma solução para algum problema social. Afinal, “fora de contextos políticos, o discurso de políticos ou de quaisquer outros atores políticos, não é político”(FAIRCLOUGH, 2012, p.18). Considerando tudo que foi exposto, o foco da quarta seção é sobre a pesquisa como um todo, tendo como ponto de partida a construção da coerência entre a ontologia, epistemologia e metodologia.

4 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA DISCURSIVO-ETNOGRÁFICA: A COERÊNCIA ENTRE A ONTOLOGIA, A EPISTEMOLOGIA E A METODOLOGIA

A crítica objetiva a mudança e torna transparente o que previamente estava oculto, e, ao fazer isso, inicia um processo de reflexão própria, nos indivíduos ou em grupos, destinado a romper com a dominação de limitações passadas (CONNERTON, 1976, p. 20, tradução minha).

Figura 19 - O processo de construção da pesquisa



Fonte: canva

Esta seção está dividida em 5 (cinco) subseções. Na primeira (4.1), discorro sobre os pressupostos metodológicos, adotados no estudo e, na segunda, apresento os procedimentos metodológicos. (4.2). Dentro dessa segunda subseção, realizei a divisão em mais três subseções: uma com a apresentação de um arcabouço para o desenvolvimento de pesquisas com base na ADR e na ASC: uma proposta (4.2.1), outra para apresentar o passo a passo do *corpus* coletado (4.2.2), e, por último, a apresentação dos participantes da pesquisa (4.2.3).

4.1 Os pressupostos metodológicos: a pesquisa discursivo-etnográfica e o caminho pela ontologia e epistemologia

O objetivo deste empreendimento foi desenvolver uma pesquisa qualitativa, etnográfica crítica, colaborativa, democrática e fortalecedora. Seguindo os estudos de Cameron et al (1992), Ottoni (2007, p.103) explica a necessidade de uma pesquisa fortalecedora “na qual o/a pesquisador/a assuma uma posição de fortalecimento na relação com os sujeitos da pesquisa.

Os/as autores a entendem como uma pesquisa SOBRE, PARA E COM”(grifos da autora). Ainda citando Cameron et al (1992), Ottoni (2007, p. 103) assevera que há três princípios desse tipo de pesquisa: “a) o uso de métodos interativos, dialógicos e abertos, pois as pessoas não são objetos e não devem ser tratadas como tal; b) a importância de se atender às agendas e necessidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa; c) *feedback* e compartilhamento do saber com os sujeitos da pesquisa”.

Assim como Ottoni (2007), concordo que realizar uma pesquisa qualitativa, etnográfica, crítica, colaborativa, democrática e fortalecedora não é uma tarefa fácil, porque vai envolver desde o desenho da pesquisa, ida a campo, tratamento dos dados, dentre outros. No entanto, se o objetivo é investigar relações sociais, representações sociais, é recomendável centrar na pesquisa qualitativa, pelo fato de essa favorecer a percepção de “pluralização das esferas de vida” (UWE FLICK, 2004, p. 17). Mason (2002, p.1) defende a importância da pesquisa qualitativa, porque acredita que essa nos envolve “em coisas que importam, do modo como importam”. Pensando no desejo de uma reparação histórica ou como muitos autores defendem, uma “segunda abolição”, e no combate às desigualdades sociais, é que “nossa luta hoje é no sentido de relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre” (DENZIN; LINCOLN, 2006, P. 16). E a escolha pela pesquisa etnográfica crítica se deu devido a uma forte recomendação feita por estudiosos em ADC (ECD), tais como Chouliaraki e Fairclough (1999).

Associei a ela a pesquisa documental, que é aquele tipo que utiliza fontes primárias, que são constituídas por dados coletados e que é um complemento da pesquisa bibliográfica. A pesquisa documental é aqui representada por meio do *corpus* de reportagens. No entanto, julguei ser importante não centrar somente na pesquisa documental, pois concordo com Magalhães, Martins e Resende (2017), quando eles defendem que há uma inconsistência nas pesquisas de caráter apenas documental em ADC, pois há aspectos do mundo social, que é possível conhecer somente por meio de uma pesquisa etnográfica. Esses pesquisadores asseveram que “são incompatíveis com a ADC abordagens da etnografia que considerem a necessidade de afastamento do pesquisador ou pesquisadora, a fim de não “contaminar” os dados (MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE, 2017, p. 156). E é por essa razão, que escolhi ir a campo também para realização desta pesquisa. Defendo que um estudo centrado na relação da linguagem e sociedade precisa reunir um conjunto de ações, instrumentos e conhecimento que de fato contribua para a transformação/minimização da situação de injustiça social/problema social identificada/o (OTTONI, 2019).

O processo de construção da pesquisa etnográfica crítica deve estar bem desenhado e a percepção ontológica é essencial para as tomadas de decisões (MASON, 2020). Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 153) argumentam que “a adoção de uma versão ontológica do mundo social é o primeiro passo a ser tomado na construção de um projeto de pesquisa”. E qualquer epistemologia tem que se basear minimamente em uma ontologia do senso comum que leva a sério a existência do mundo (HAMLIN, 2002). No caso da ADC (ECD), mais especificamente da ADR, ela assume uma versão de ontologia que tem como base o Realismo Crítico (RC)⁶⁹ de Bhaskar (1989) e o Materialismo Histórico- Geográfico de Harvey (1996). O RC está em oposição à concepção positivista da ciência, que defende a neutralidade dessa. Para Bhaskar (1998, p. 409), “a ciência social não é neutra[...], ela sempre consiste em uma intervenção prática da vida”. O RC defende que os métodos que são usados em pesquisas sociais são diferentes daqueles usados nas pesquisas das ciências naturais. Destaco que, para os realistas críticos, há uma diferença entre um objeto de conhecimento e o conhecimento que se tem sobre esse objeto, o que de certa forma dialoga com a ASC, quando é defendido que é preciso conhecer sobre o objeto que estamos investigando, pois não basta, por exemplo, ter consciência de que existe uma situação de injustiça social que envolve o sistema de cotas; é preciso conhecer sobre o racismo, sobre a pobreza, o motivo que deu origem à criação das cotas, quando ocorreu a aprovação das cotas, em qual contexto, a quem interessa acabar com essa política, quem são os atores sociais envolvidos e outros temas que entram em cena.

Ainda em relação ao RC bhaskariano, ele parte de teorias sociológicas de Émile Durkheim e Anthony Giddens para explicar a vida social como essa sendo um sistema de posições (em qual posição situamos um agente na hierarquia social, qual é o *status* que ele ocupa quando assume certas funções), quais são as práticas (inclusive as normas que o agente deve seguir devido à sua posição na hierarquia social), como se dão as relações (são definidoras ou contingentes) que desenham as possibilidades para a ação humana intencional (BHASKAR, 2008).

Um dos princípios básicos do RC é a distinção entre ontologia e epistemologia, “uma reivindicação da ontologia, teoria do ser, como distinta da epistemologia, teoria do

⁶⁹ O realismo crítico surgiu em oposição a um cenário controlado pela concepção positivista nas ciências sociais que estava ligada a três princípios: “o princípio ontológico do fenomenalismo, de acordo com o qual o conhecimento só pode fundamentar-se na experiência (beirando a fetichização dos fatos como imediatamente acessíveis à percepção sensorial); o princípio metodológico, da unidade do método científico, o qual proclama que os procedimentos da ciência natural são diretamente aplicáveis ao mundo social com o objetivo de estabelecer leis invariantes ou generalizações semelhantes a leis sobre fenômenos sociais e o princípio axiológico da neutralidade, que se recusa a conceder aos enunciados normativos o status de conhecimento e mantém uma rígida separação entre fatos e valores” (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 595).

conhecimento” (BHASKAR; LAWSON, 1998, p. 5). O RC não faz uma distinção apenas entre o mundo e a nossa experiência, mas entre o potencial⁷⁰, o realizado e o empírico. Esses são os três estratos que evidenciam a visão ontológica da realidade. Fairclough (2003, p.14) assume uma perspectiva social baseada em uma ontologia realista:

tanto eventos sociais concretos quanto estruturas abstratas, assim como as menos abstratas ‘práticas sociais’, são parte da realidade. Podemos fazer uma distinção entre o ‘potencial’ e o ‘realizado’ – o que é possível devido à natureza (constrangimentos e possibilidades) de estruturas sociais e práticas, e o que acontece de fato. Ambos precisam ser distinguidos do ‘empírico’, o que sabemos sobre a realidade [...] A realidade (o potencial, o realizado) não pode ser reduzida a nosso conhecimento sobre ela, que é contingente, mutável e parcial. Isso se aplica também aos textos: não devemos supor que a realidade dos textos está esgotada pelo nosso conhecimento sobre eles⁷¹.

Nas palavras de Sayer (2000, p. 11), o potencial “é o que existe, seja natural ou social, independentemente de ser um objeto empírico para nós e de termos uma compreensão adequada de sua natureza⁷²”. O realizado “refere-se ao que acontece se e quando esses poderes são ativados, para o que eles agem e o que acontece quando eles agem⁷³”(SAYER, 2000, p. 12). E o empírico é definido como o domínio da experiência, ele se refere à percepção que temos quando estruturas causais e poderes são acionados (SAYER, 2000).

Dessa forma, segundo Bhaskar e Lawson (1998, p. 5), “a realidade não é constituída somente de experiências e do curso de eventos realizados, mas também de estruturas, poderes, mecanismos e tendências - por meio de aspectos da realidade que geram e facilitam eventos realizados que nós podemos (ou não) experienciar⁷⁴”. Em outras palavras, para o RC, a realidade não equivale ao que é realizado nem ao que conhecemos empiricamente daquilo que é realizado (BHASKAR; LAWSON, 1998).

⁷⁰ Bhaskar (1998) e Sayer (2000) utilizam os termos “*real*”, “*actual*” e “*empirical*”, para se referirem aos três estratos da realidade. No entanto, em vez de usar a designação “*real*”, escolhi utilizar “potencial”, considerando a adaptação feita por Fairclough (2003) e o que consta em vários trabalhos que adotam a ADR desse teórico.

⁷¹Minha tradução de: “*both concrete social events and abstract social structures, as well as the rather less abstract ‘social practices’ are part of reality. We can make a distinction between the ‘potential’ and the ‘actual’ – what is possible because of the nature (constraints and allowances) of social structures and practices, as opposed to what actually happens. Both need to be distinguished from the ‘empirical’, what we know about reality [...] Reality (the potential, the actual) cannot be reduced to our knowledge of reality, which is contingent, shifting, and partial. This applies also to texts: we should not assume that the reality of texts is exhausted by our knowledge about texts*” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 14).

⁷²Minha tradução de: “*the real is whatever exists, be it natural or social, regardless of whether it is an empirical object for us, and whether we happen to have an adequate understanding of its nature*” (SAYER, 2000, p. 11).

⁷³Minha tradução de “*refers to what happens if and when those powers are activated, to what they do and what eventuates when they do*” (SAYER, 2000, p. 12).

⁷⁴Minha Tradução de: “*that reality is constituted not only by experiences and the course of actual events, but also by structures, powers, mechanisms, and tendencies - by aspects of reality that underpin, generate or facilitate the actual phenomena that we may (or may not) experience*” (BHASKAR; LAWSON, 1998, p.5).

Ilustro o funcionamento desses estratos (relacionando com a cognição), da seguinte maneira: vamos tomar como base um estudante cotista que teve bons resultados no ensino médio e que ingressa na universidade e está cursando a disciplina “Leitura e produção de gêneros acadêmicos”, no curso de Letras. Em relação às estruturas internas (cognitivas, físicas e biológicas), ele é capaz (tem potencial) para produzir esses gêneros. Ele sabe identificar os elementos constituintes do gênero, sabe produzi-los. Mesmo que ele decida mudar de curso, para um curso de matemática, por exemplo, tanto as estruturas cognitivas, físicas quanto biológicas, ele levará com ele, elas continuarão fazendo parte de sua realidade. Quando ele ingressa no curso de Letras, ele traz consigo uma parte de suas potencialidades, no que tange à produção acadêmica para o plano do realizado, conforme o que é possível ser realizado, ao cursar a disciplina que já mencionei como exemplo. Como aluno de graduação, ele deverá realizar um trabalho de conclusão de curso (um artigo, uma monografia – que são gêneros acadêmicos). Quando a pesquisa que ele fez for publicada, os leitores, que tiverem contato com sua produção, deverão acionar os seus conhecimentos prévios para compreendê-la (a cognição). A questão é que vários sentidos seriam construídos acerca do gênero acadêmico produzido pelo estudante do curso de Letras, mas não esgotariam outras possibilidades de pesquisas sobre o mesmo tema que foi explorado. Muitas outras pesquisas podem continuar sendo realizadas.

Isso dito, apontamos quatro implicações epistemológicas da visão ontológica da estratificação da realidade proposta pelo RC:

(i) o que se realiza em eventos e o que podemos observar do mundo social não esgotam o que existe, uma vez que há poderes causais subjacentes às estruturas; (ii) isso não significa que não seja possível um conhecimento geral sobre aquilo que não podemos observar empiricamente, já que podemos, com base no conhecimento sobre as práticas, fazer abstrações sobre os poderes causais ativados/bloqueados em um dado evento; (iii) como a vida social é um sistema aberto, aquilo que acontece não esgota o que poderia ter acontecido, pois pode haver poderes causais latentes; (iv) toda explanação social é falível e possível de ser superada, pois estruturas não são transparentes à razão (RESENDE, 2009, p.73).

Sendo assim, seguindo os estudos de Bhaskar e os de Fairclough, em sua ADR, podemos afirmar que o potencial e o realizado são dimensões ontológicas e o empírico é uma dimensão epistemológica. Se assumirmos que “os componentes ontológicos do mundo social são estruturas sociais, práticas sociais e ações sociais, relações sociais, atores sociais, identidades, ideologias, discursos, gêneros discursivos, estilos e textos” (MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE, 2017, p. 156), é preciso acionar epistemologias para que seja possível organizar o conhecimento sobre esses componentes supracitados. Segundo Mason (2002, p.16), “a epistemologia é, literalmente, sua teoria do conhecimento, e deve, portanto, referir-se aos

princípios e regras pelos quais você toma decisões, se e como os fenômenos sociais podem ser conhecidos e como o conhecimento pode ser demonstrado⁷⁵”. E de acordo com Magalhães, Martins e Rezende (2017, p. 154), “questões epistemológicas são questões acerca da natureza do conhecimento, acerca da possibilidade de se gerar conhecimento a respeito de um comportamento ontológico específico, de uma realidade social particular”.

Explicado isso, Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 153) explicam que “quando se pretende manter a coerência entre ontologia e epistemologia, o planejamento dos passos metodológicos de uma pesquisa não deve ser uma decorrência direta e simples do campo social pesquisado ou dos objetivos de pesquisa”. Assim, um pesquisador é capaz de ter sua própria visão ontológica do mundo social, focando em algo que deve ser compreendido, ao invés de aceitar uma verdade universal que pode ser tomada como concebida (MASON, 2002).

E, para Mason (2002, p. 14), “a melhor maneira de entender se você está trabalhando com uma posição ontológica, é descobrir quais são as implicações para sua pesquisa, ou seja, reconhecer quais são suas alternativas⁷⁶”. Para essa autora, não podemos perder de vista a seguinte questão: “Qual é a natureza dos fenômenos, ou entidades, ou ‘realidade’ social, que eu desejo investigar?” (MASON, 2002, p.14). Pensando nisso, apresento os instrumentos investigativos desta pesquisa, na próxima subseção.

4.1.2 Apresentação de um arcabouço para o desenvolvimento de pesquisas com base na ADR e na ASC: uma proposta

Antes de apresentar o arcabouço criado e que norteou o desenvolvimento desta pesquisa, é preciso destacar que Chouliaraki e Fairclough (1999) afirmam que o arcabouço que eles propõem pode ser flexível, a depender dos interesses do pesquisador e que Van Dijk não aprecia modelos prontos nem que se siga “à risca” tudo que um teórico defende. Ele considera que é preciso uma liberdade acadêmica. Esse autor assevera que a ADC (ECD) precisa ser rígida, mas ao mesmo tempo “deve ser acessível para ser compartilhada com os outros, em especial, com os grupos sociais dominados” (VAN DIJK, 2016, p. 354).

⁷⁵ Minha Tradução de: “*Your epistemology is, literally, your theory of knowledge, and should therefore concern the principles and rules by which you decide whether and how social phenomena can be known, and how knowledge can be demonstrated*” (MASON, 2002, p.16).

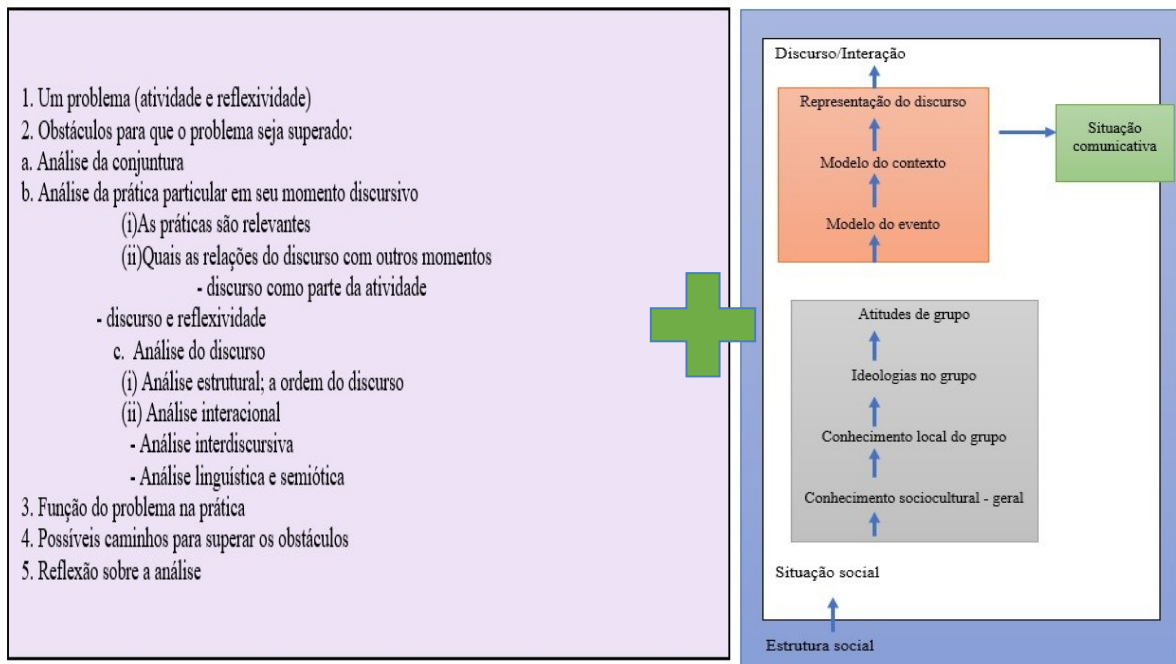
⁷⁶ Minha tradução de: “*The best way to grasp that you have an ontological position, and to work out what it is and what are its implications for your research, is therefore to recognize what the alternatives are*” (MASON, 2002, p.14).

Se pretendo que esta tese tenha impactos sociais, devo prezar pela clareza para o leitor, ainda mais se considerar que esse leitor pode ser parte das minorias, pois como avalia Van Dijk (2016, p. 354) “o obscurantismo promove a imitação cega, em lugar do discernimento”. A ADC (ECD) “deve ser compreensível. Se os estudantes não nos entenderem, eles não poderão aprender conosco, tampouco nos criticar. Discernimentos profundos não precisam de formulações misteriosas” (VAN DIJK, 2016, p. 354).

Tendo em vista o exposto e partindo das propostas empreendidas pelos dois teóricos da ADC (ECD), Norman Fairclough e Teun van Dijk, para a realização de pesquisas, apresento um arcabouço que articula as duas abordagens - a ADR e a ASC - e que norteia o desenvolvimento desta pesquisa. Acredito que o objetivo é o mesmo das duas abordagens, que argumentam em favor de a ADC (ou ECD) ser um campo do saber solidário aos oprimidos (VAN DIJK, 2017b), que focaliza o papel da linguagem nas questões sociais e visa superar erros sociais construídos e reproduzidos em grande medida pela linguagem (FAIRCLOUGH, 2003, 2012; OTTONI, 2019) ou, como defende Ottoni (2019), visa transformar e/ou minimizar problemas sociais.

O arcabouço apresentado é, então, fruto da articulação da ADR com a ASC.

FIGURA 20 - Articulação das propostas



Fonte: Chouliaraki e Fairclough (1999) e Van Dijk (2017a).



QUADRO 14 - Arcabouço com articulação da ADR e da ASC: uma proposta

1. REFLEXÕES INICIAIS:

- 1.1 Ênfase em uma situação de injustiça social perpassada pela representação mental sobre ela e que tenha um aspecto semiótico.
- 1.2 Realização de estudo global acerca da situação de injustiça social (seleção de referências bibliográficas, elaboração de questões de pesquisa).

2. ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA SOBRE O TEMA DE INJUSTIÇA SOCIAL IDENTIFICADO:

- 2.1 Estudo das abordagens de ADC (ECD).
- 2.2 Definição dos instrumentos de coleta e geração de dados.
- 2.3 Construção do roteiro semiestruturado (no caso de realização de entrevistas).
- 2.3 Reflexão epistemológica sobre os dados coletados e/ou gerados.

3. ANÁLISE DISCURSIVA:

- 3.1 Identificação de quais são os obstáculos que perpassam pela situação de injustiça social e/ou impedem que ela seja minimizada/transformada, pela análise.
- 3.2 Análise da conjuntura da qual a injustiça social faz parte (considerando as atitudes e conhecimento dos grupos sociais (cognição social*) - incluindo as ideologias desses grupos -, e o conhecimento sociocultural geral).
- 3.3 Análise do evento comunicativo (Análise Interacional – Análise dos parâmetros do contexto).
- 3.3.1 Dos participantes, papel social, cenário (dimensão espacial e temporal, objetos típicos do cenário) instituições envolvidas, objetivos, ações.
- 3.3.2 Das relações da semiose com outros elementos dentro das práticas particulares em questão: atividade material, relações sociais, poder, instituições, pessoas com crenças, valores, desejos, opiniões (cognição pessoal) e atitudes (cognição social).
- 3.4 Do discurso (a semiose em si).
- 3.4.1 Estrutura analítica: a ordem de discurso.
- 3.4.1.1 Análise interdiscursiva.
- 3.4.2 Análise linguística e semiótica (dar ênfase aos significados acional, representacional e identificacional, na abordagem dialético-relacional e os significados global e local, na abordagem sociocognitiva).

4. FUNÇÃO DA SITUAÇÃO DE INJUSTIÇA SOCIAL NA PRÁTICA

- 4.1 Como funciona a situação de injustiça social.
- 4.2 A quem interessa a manutenção da situação de injustiça social.

5. IDENTIFICAR MANEIRAS POSSÍVEIS PARA TRANSFORMAR/MINIMIZAR OS OBSTÁCULOS

- 5.1 Reflexão conjunta com os participantes da pesquisa (no caso de ida a campo).
- 5.2 Reflexão individual sobre a pesquisa como um todo.

6. SOCIALIZAÇÃO DO ESTUDO COM VISTAS A DEVOLVER PARA A SOCIEDADE POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA ELABORAÇÃO DE PROJETOS OU POLÍTICAS PÚBLICAS QUE VISEM COMBATER INJUSTIÇAS SOCIAIS

* Levando em consideração que uma análise discursiva crítica envolve conhecimentos, opiniões e atitudes, a cognição pessoal e a cognição social entram em cena em todos os passos (1,2,3,4,5,6), obviamente, em algumas, com mais relevo, a depender dos interesses do pesquisador.

Este arcabouço foi criado por mim, em parceria com a professora Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni, pesquisadora por muitos anos em ADC e orientadora desta tese, a fim de articularmos a ADR com a ASC. Ele tem também a contribuição do teórico Teun Adrianus Van Dijk, coorientador desta tese, pois ele me explicou aspectos cruciais da abordagem sociocognitiva. Elucidou também qual é a sua concepção de contexto⁷⁷, indicou trabalhos para serem lidos e explicou por que a cognição é uma interface entre o discurso e a sociedade. Essa relação das estruturas discursivas com as estruturas sociais, perpassadas pela cognição, começa a ser discutida desde o título desta tese. Assim, não estou esgotando o assunto, apenas defendendo que foi um longo processo até chegar na elaboração desse arcabouço, que também está aberto a sugestões, pois é flexível.

O primeiro passo, seguindo as orientações do arcabouço, é a identificação de uma situação de injustiça social perpassada pela representação mental e com um aspecto semiótico. Mas, antes de detalhar cada passo, justifico primeiro o motivo de eu usar aqui por diante apenas o termo “injustiça social” em vez de “problema social”. Essa escolha está relacionada, sobremaneira, ao meu tema de pesquisa. Muitos são os problemas sociais que podem ser investigados em ADC, mas nem todos eles são perpassados por cenários de crueldade, na mesma intensidade que o empobrecimento/a pobreza e a escravização dos negros. É possível ter um problema social, por exemplo, em relação a quem opta por um parto realizado naturalmente e quem opta por um parto realizado por meio de uma cesariana, o que vai envolver crenças, leis, relações de poder, instituições, dentre outros. Mas, isso não quer dizer que essa situação sempre estará permeada de violência física, moral, requintes de crueldade etc., como aconteceu com a escravização e como acontece, por exemplo, com práticas racistas e com a desigualdade social, neste país.

Não se trata de desvalorizar o problema nem tampouco medi-lo, mas de dar ênfase na gravidade dele. Tenho consciência que posso receber críticas, ao ser questionada, por meio do argumento de que qualquer problema social é um problema para um grupo, para alguém. No

⁷⁷ A concepção de contexto defendida por van Dijk é diferente daquela defendida na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Apesar de eu reconhecer as potencialidades da LSF e ter consciência que possa causar um certo estranhamento por parte do leitor, em relação à falta de atenção dada a ela nesta tese, devido sua ligação com a ADR, eu escolhi não explorá-la em grande medida (explorei apenas na parte do SA e ao mencionar a origem da criação dos significados do discurso, por Fairclough), porque eu concordo com van Dijk, na questão de análises centradas em orações (a LSF é considerada a gramática da oração), em cláusulas, e penso que a relação direta de contexto proposta na LSF não se encaixa na noção empreendida por van Dijk, que considera a importância da interface da representação mental. Se essa relação com o contexto ocorresse de forma direta, tal como a LSF defende, todos nós contaríamos uma história da mesma forma, desconsiderando que por trás de cada interação comunicativa, há um ator social diferente, cada um com suas crenças, ideologias, papéis sociais etc. Não estou em um processo de abandono da LSF, pois é uma teoria que aprecio, apenas ela não tem grande impacto na minha tese, mas poderá ter e teve em outras pesquisas que realizei ou que ainda vou realizar, que se pautem apenas na ADR, porque o diálogo da LSF com a ASC apresenta muitas lacunas, sobre as quais não apontarei nesta tese, ficando essa questão para produções futuras.

entanto, isso tem me inquietado muito e tomei o cuidado de refletir sobre isso, questionando, primeiro, se há um problema de fato. Concluí que sim. Mas, é problema para quem? Como não consigo representar os negros e os empobrecidos apenas como perdedores, pois muitos deles são submetidos a intensas situações de opressão, de privação, de violência, eu simplesmente assumo que não tenho nem um nome que possa substituir perdedores, o que sei é que muitos deles são mais do que isso ou vivem mais situações discriminatórias do que outros atores sociais. O que tenho esperança é que um dia, feita a justiça social, o termo perdedores possa ser trocado pelo seu contrário: vencedores, ou seguindo as ideias de Dussel (1977, 2002), como aqueles que não são mais vítimas, pois conquistaram a libertação/a emancipação.

Ademais, só quem já passou fome, só quem tem conhecimento do contexto da escravização, só quem foi discriminado simplesmente pela cor da pele, só quem tem conhecimento de quantos negros foram jogados ao mar, quantos deles foram privados da educação, quantas mulheres foram vítimas de estupros por seus senhores, talvez possa entender essa minha defesa. Assim, desse passo em diante, nesta tese, em especial, devido ao seu tema, deixo de usar “problema social” e passo a usar apenas “injustiça social”. Sustento essa proposta de substituir problema social por injustiça social também para ser coerente com o objetivo da ADC/ECD defendido tanto nos estudos de Fairclough quanto de Van Dijk: Segundo Fairclough, a ADC (ECD) é “motivada pelo objetivo de prover base científica para um questionamento crítico da vida social em termos políticos e morais, ou seja, em termos de **justiça social** e de poder” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 15, grifo nosso). Para Van Dijk, “os estudos críticos são empreendidos por pesquisadores que são comprometidos social e politicamente com a igualdade e a **justiça social**” (VAN DIJK, 2009, p.63, grifo nosso). E a ADC (ECD) é uma espécie “de solidariedade com os oprimidos” (VAN DIJK; 2017, p. 36). Em suma, A ADC (ou ECD) e o RC de Bhaskar partem de um argumento de que injustiça social é aquela relacionada aos efeitos vividos pelos atores devido a uma nova ordem econômica. E a luta por justiça social precisa de engajamento em práticas emancipatórias, de transformação/minimização (OTTONI, 2019).

Considerando o que foi dito, explico os passos do arcabouço. **O passo 1** está centrado em uma reflexão inicial: **1.1)** identificação de uma situação de injustiça social, perpassada pela representação mental⁷⁸ sobre ela e que tenha um aspecto semiótico. Obviamente, para identificação dessa situação, serão acionados conhecimentos sobre ela, incluindo a opinião do pesquisador; **1.2)** realização de um estudo global da situação de injustiça social e para isso é

⁷⁸ Deixo claro que é perpassada pela representação mental, porque essa relação com as estruturas sociais e estruturas discursivas não ocorrem de forma direta, como muitos pesquisadores acreditam.

preciso fazer uma seleção das bibliografias a respeito do tema. Assim, entra em cena a cognição pessoal (opinião – crenças valorativas individuais, envolve o conhecimento individual) e a cognição social (atitudes - crenças valorativas compartilhadas, envolvem o conhecimento do grupo e as ideologias).

É preciso explicar que a cognição pessoal está relacionada com a opinião e a cognição social com as atitudes. A opinião (cognição pessoal – opinião individual) é armazenada em modelos mentais e estão expressas nas estruturas discursivas. Elas podem ser expressas, por exemplo, em primeira pessoa do singular, como consta nesta estrutura discursiva retirada do *corpus* gerado:

“**Eu acredito que não teria conseguido**, porque eu ia acabar competindo com alunos que teriam uma vantagem sobre **mim** devido ao ensino[...]” (Voz da participante Lélia González, cotista, enfermagem).

Outros exemplos de marcadores de opinião são: **Eu** acho... Em **minha** opinião, no **meu** ponto de vista, no **meu** modo de ver, segundo eu entendi, **para mim**, **a meu** juízo... **Acredito** que... **Penso** que... **Me** parece que... **Eu** diria que... Não **sei**... **Suponho** que... (CALSAMIGLIA; TUSÓN, 2007; VAN DIJK, 2018).

E as atitudes (cognição social - conhecimento grupal), elas podem ser expressas na primeira pessoa do plural (nós) e por expressões como “a gente” e são representações avaliativas/valorativas, constituídas por meio de conhecimentos socialmente compartilhados, logo é por meio delas que identificamos as ideologias, já que essas são representações grupais e não individuais. Apresento um exemplo de atitudes, também retirado do *corpus* gerado:

“[...] porque querendo ou não, **a gente** sabe (conhecimento grupal) que as pessoas que vêm do ensino de elite são pessoas brancas e **a gente** competindo com elas nível a nível, acaba sim, sendo prejudicado” (Voz da participante Lélia González, cotista, enfermagem).

Ao identificar marcas de opiniões, é possível considerar também os posicionamentos dos participantes quanto ao grau de comprometimento, como diminuem ou aumentam a força do que é enunciado. Além disso, são utilizados recursos linguísticos, tais como intertextualidade, avaliação de Engajamento (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; MARTIN, WHITE, 2005), argumentos e narração (VAN DIJK, 2016, 2018).

Dito isso, o **passo 2** é destinado para a organização da pesquisa sobre o tema de injustiça social identificado: **2.1**) como é um arcabouço proposto para pesquisas em ADC (ECD) e sabendo que esse campo do saber tem diferentes abordagens, é preciso entender que se trata de uma proposta com a articulação entre as ASC e ADR, assim é preciso um estudo sobre isso;

2.2) este passo se refere à seleção, ou seja, como o *corpus* será constituído: se por dados coletados (tais como reportagens, notícias, livros didáticos, comentários, ou seja, fontes primárias de pesquisa, que já estão coletadas por outro ator social), se por dados gerados (por exemplo, aqueles que resultam das entrevistas, de notas de campo), ou se por ambos; **2.3)** no caso de opção por ida a campo, por uma pesquisa etnográfica (altamente recomendada nos estudos em ADC), elaborar roteiro/roteiros semiestruturado/semiestruturados; **2.4)** Ao organizar os dados coletados e gerados, é indispensável uma reflexão epistemológica.

O **passo 3** está destinado para a análise discursiva e busca contemplar: **3.1)** identificação de quais são os obstáculos que perpassam pela situação de injustiça social identificada e que impedem que ela seja transformada ou ao menos minimizada (OTTONI, 2019); **3.2)** análise da conjuntura, que é o momento de centrar em uma das variáveis de contexto, que é o rastreamento, ao longo do tempo, do conjunto de eventos que deram origem à situação de injustiça social. Segundo Van Dijk (2018, p. 80), “antes que os usuários da língua sejam capazes de relacionar as informações recebidas com o conhecimento linguístico mais geral e outros acontecimentos arquivados na memória, eles devem analisar o contexto em relação ao qual um determinado ato de fala é realizado”. É preciso ter consciência de que os modelos de contexto⁷⁹ não ocorrem de forma direta, não é possível analisar de forma objetiva aspectos que são de ordem cognitiva. Assim, a representação mental perpassará novamente por esse passo. Deverão ser considerados o conhecimento e as atitudes dos grupos, o que envolverá as ideologias. Além disso, é preciso evidenciar o conhecimento sociocultural geral. Essa análise deve acontecer por meio do uso de categorias mais ou menos fixas: tempo, lugar, participantes com seus papéis sociais e relações, objetivos e intenções, crenças, conhecimentos e ações (VAN DIJK, 2018, 2017b); **3.3)** análise da interação, da situação comunicativa. É o foco na prática discursiva, que envolve diferentes gêneros discursivos, discursos e estilos. De acordo com Fairclough (2009), traduzido por Melo (2012, p. 313), a análise interacional deve buscar responder

a seguinte pergunta: como certos tipos de interação juntamente articulam os diferentes gêneros, discursos e estilos? A suposição que se faz aqui é que uma interação (ou texto) é tipicamente híbrida em termos de gêneros, de discursos e de estilos, ou seja, parte da análise está relacionada com o desenvolvimento de uma mistura particular de certos tipos de interação. O segundo aspecto é a análise linguística e de outras formas de investigação semiótica, como é o caso das imagens visuais. Devo não me deter aqui tanto na análise linguística.

⁷⁹ Reforço que assumo uma concepção de contexto diferente daquelas que focam apenas no contexto situacional, como se toda história contada pudesse ser repetida por várias vezes, por atores sociais diferentes, da mesma forma, desconsiderando que eles têm diferentes identidades, valores, crenças etc.

Não é fácil identificar todos os elementos de um evento comunicativo e nem defendo que seja possível, mas há estudos em ADC que apontam algumas estratégias. Para Fairclough (2009), traduzido por Melo (2012, p. 313), a “dificuldade encontrada pelos não especialistas em linguística é que há muitos aspectos da língua relevantes na interação para uma análise crítica”. No entanto, eu compreendo que, na ASC, é dada uma ênfase significativa para os parâmetros do contexto (traços de relevância) e que isso pode auxiliar aqueles pesquisadores que têm dificuldades com essa questão. Assim, para análise de traços do evento comunicativo, da situação de interação, podem ser explorados: a) a definição global da situação; b) a dimensão espacial e temporal; c) as ações em curso (incluindo discursos e gêneros do discurso); d) os participantes e o papel social deles, qual o conhecimento que eles têm da situação; e) que ações podem ser realizadas pelo discurso?; f) qual é o controle sobre o conteúdo e sobre as estruturas do texto e da fala (o controle da elite simbólica, ou seja, o que ela pode decidir sobre o gênero do discurso em questão ou sobre a fala em uma determinada ocasião) (VAN DIJK, 2017a, 2017b, 2018). Apresento os traços de relevância/parâmetros do contexto (para analisar o passo **3.3.1**), que são uteis para a análise interacional, de uma maneira mais simples: a) Participantes: gênero (ele/ela e outras identidades), idade, educação/posição social, etnicidade, profissão; b) Cenário: tempo, lugar, posição do falante, alguns aspectos do ambiente físico, privado ou público, informal ou institucional (quais instituições), quais os objetos típicos dos cenários, por exemplo, fazendo perguntas tais como: 1) É uma sala de aula? O que contém nela?; 2) É uma redação de jornal? Quais os objetos que comprovam que é uma redação de jornal?; (3) É uma escola? Quais os objetos típicos de uma escola?; 4) É um departamento de uma universidade? Como sabemos que é um departamento de uma universidade?

Quanto ao passo **3.3.2**, é possível identificar quatro momentos principais de uma prática social: a atividade material (especificamente não semiótica, em que a semiose também tem um aspecto material, por exemplo, voz ou marcas no papel), relações e processos sociais (nesse caso, podemos citar as relações sociais, poder, instituições), os fenômenos mentais (valores, crenças, desejos) e, por fim, o discurso (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Vale explicar que as práticas podem ser entendidas como a ligação de elementos sociais articulados com certas áreas da vida social, fazendo a conexão entre o discurso e outros elementos da vida social que não são discursivos. Por exemplo, são articulados usos particulares da linguagem entre o professor universitário e o estudante. Cada prática irá apontar usos linguísticos próprios à sua audiência. Dentro desse passo, retomamos o **3.3.1**, pois precisamos considerar quais conhecimentos foram convocados (opiniões e atitudes – cognição pessoal e social). Ou seja, o

que se sabe sobre a situação, quais são os conhecimentos, quais são os conhecimentos implícitos, contextuais, pressuposições, interpretações sobre o discurso?

O **passo 3.4** é destinado à análise do discurso em si, das estruturas discursivas e seus efeitos sociais. Dentro do passo 3.4, temos os passos **3.4.1**, **3.4.1.1** e **3.4.2**, todos centrados em investigar o discurso, as ordens do discurso, em realizar uma análise interdiscursiva, considerando os aspectos linguístico - discursivos, por meio das categorias propostas na ADR na ASC.

Será o momento também de dar ênfase nos significados acional, representacional e identificacional da ADR e nos significados locais e globais da ASC. O significado acional está ligado à análise dos gêneros discursivos, entendendo esse como forma de agir e interagir; o significado representacional está ligado aos discursos, como forma de representar; e o significado acional está ligado aos estilos e às formas de identidade e identificação⁸⁰. Apesar de muitas vezes esses significados serem analisados de forma separada, eles estão em constante diálogo, já que o discurso perpassa por todos eles. Para esta tese, o foco recai nos significados representacional (discursos) e identificacional (estilos e identidades), o que não quer dizer que o acional não será mencionado. Os significados da ASC são divididos em global (semântica global) e local (semântica local). O significado global refere-se aos tópicos ou macroproposições (manchetes, argumentos, histórias, etc). Os significados locais são as sintaxes das orações, relações semânticas e relações pronominais, voz ativa e passiva, nominalizações etc. Importa explicar que esses significados das duas abordagens estão em perfeito diálogo.

A cada um desses significados estão relacionadas categorias, por exemplo: intertextualidade, relações semânticas (significado acional, nos termos da ADR e significados local e global nos termos da ASC), interdiscursividade, representação de atores sociais e de eventos sociais (significado representacional, nos termos da ADR e significados local e global nos termos da ASC), Metáforas, Avaliação, Modalização (significado identificacional, nos termos da ADR e significado local e global nos termos da ASC). Esse último significado está relacionado às atitudes, logo, à cognição social.

Como **passo 4**, tem-se o momento de analisar a função do problema na prática, em que se analisa: **4.1**) como funciona a situação de injustiça social; **4.2**) a quem interessa a manutenção da situação de injustiça social. O **passo 5** tem por objetivo identificar maneiras possíveis para

⁸⁰ Na análise, utilizo “identificação/avaliação”. quando se referir aos participantes (pois são humanos e identificação envolve características próprias dos humanos, como autoconsciência e personalidade, segundo Fairclough (2003). Quando a representação se tratar de outros elementos da prática social, tal como instituição, uso apenas o termo “avaliação”.

transformar/minimizar (OTTONI, 2019) os obstáculos que envolvem a situação de injustiça social e está assim dividido: **5.1)** sugestão da realização de uma reflexão conjunta com os participantes da pesquisa, no caso daquelas que exigem a ida a campo, ou seja, pesquisas etnográficas (ou pesquisas netnográficas, podendo essa reflexão ser realizada por meios digitais); **5.2)** necessidade de uma reflexão individual para crescimento enquanto pesquisador (a) sobre a pesquisa como um todo.

É necessária a socialização do estudo (**passo 6**), para devolver para a sociedade possíveis contribuições, criação de agendas de ações (seja por meio de projetos, de políticas públicas com vistas a transformar/minimizar (OTTONI, 2019) a situação de injustiça social investigada. É mais um momento de posicionar a ADC como instrumento de luta, como um campo de solidariedade para emancipação social, para apoio às minorias e mais uma vez reforçando questões ideológicas (atitudes- cognição social), já que em campos de lutas, sempre haverá polarizações.

Tendo em vista tudo que foi exposto, é de suma importância analisar textos orais e escritos sobre o ingresso e a permanência no ensino superior por meio de cotas raciais e sociais e, nessa direção, analiso: a) reportagens sobre o tema, produzidas no Brasil; b) dados gerados por meio de entrevistas que foram realizadas com alunos cotistas, professores universitários e registros em diário de campo. Tudo isso para investigar a prática social de ingresso e a permanência nas universidades, por meio de cotas sociais e raciais, e a representação discursiva dessa prática e dos alunos cotistas.

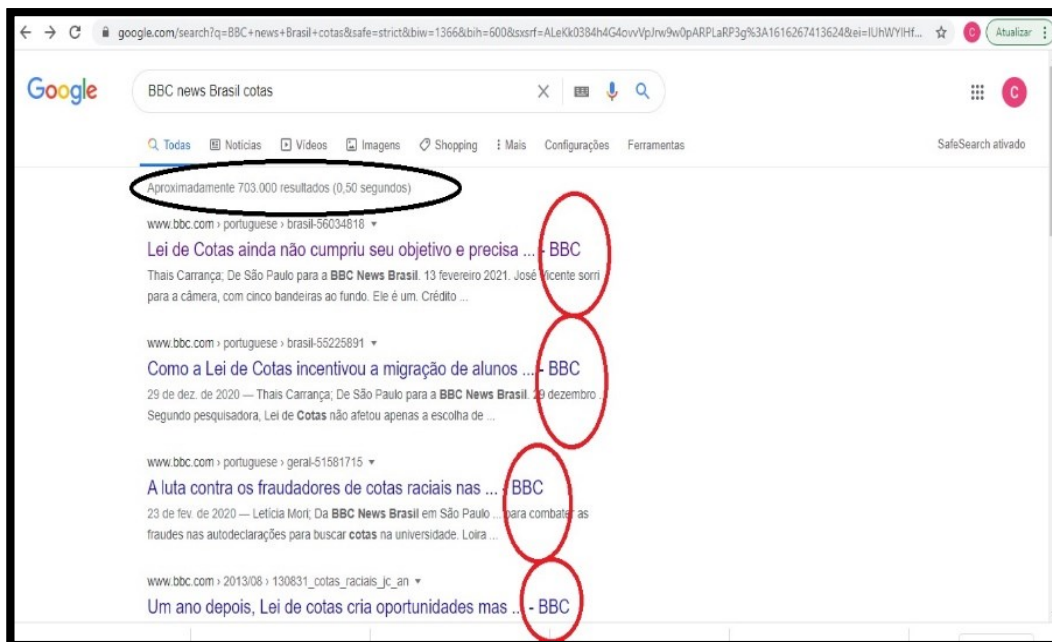
Enfim, com essa preocupação com a transformação/minimização (OTTONI, 2019) da situação de injustiça social que envolve as cotas e com a necessidade de evidenciar a relação linguagem e sociedade (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, 1999), incluindo a cognição (VAN DIJK 2017a, 2007b, 2018), é que me dedico a essa empreitada. Na próxima subseção dos pressupostos metodológicos, detalho o passo a passo seguido para a realização do estudo. Conforme o que mencionei, desenvolvo uma pesquisa de natureza qualitativa, coerente com a ontologia adotada, seguindo os pressupostos da etnografia crítica e de uma pesquisa democrática, colaborativa e fortalecedora.

4.2 O passo a passo trilhado para constituição do *corpus* - dados coletados

O acesso à reportagem mencionada na introdução desta tese (Reportagem 1) ocorreu ao acaso e foi ela que motivou esta pesquisa. Dessa forma, passei a buscar outras reportagens, porque acredito que apenas um exemplar não seria suficiente para investigar de forma

significativa a prática social de ingresso e de permanência no ensino superior por meio de cotas sociais e raciais. Realizei a busca, então, no “Correioweb”, suporte da primeira reportagem. Então, desejei encontrar outras para investigar como as cotas tinham sido abordadas neste jornal. Não encontrei nada que dialogasse de forma importante com o tema desta tese e resolvi adotar critérios mais efetivos para busca em outros jornais on-line: 1) realizei uma busca geral, primeiro, utilizando o termo “cotas”, o que resultou em números muitos expressivos, os quais seria impossível fazer uma seleção; 2) fiz um recorte, acrescentando os termos “raciais e sociais” ao termo “cotas”; 3) considerei a potência dos suportes das reportagens: a) sua audiência, sua circulação, facilidade de acesso. Seguindo esses critérios, percebi que muitas buscas resultaram em publicações feitas pelo Jornal *BBC*, com reportagens que versam sobre cotas sociais e raciais, então resolvi tomá-lo como ponto de partida. Escolhi, então, para fazer um recorte maior, digitar “BBC News cotas”, o que resultou em uma quantidade muito extensa de reportagens (provavelmente algumas eram notícias), 700.000 mil resultados, aproximadamente, conforme é possível verificar na imagem a seguir.

FIGURA 21 - Site de busca



Fonte Captura de tela feita pela pesquisadora.

Continuei o processo de busca e acrescentei o descritor “raciais”, o que resultou em uma quantidade maior (821.000 mil) e a maioria apontando as mesmas reportagens encontradas na primeira busca. Percebi que mesmo acrescentando descritores no termo “cotas”, como “raciais e sociais”, ainda havia uma quantidade extensa de reportagens (possivelmente, nem tudo era o gênero reportagem, poderiam ser notícias, artigo de opinião) sobre o assunto. Então, resolvi

fazer algumas combinações, tais como “estudantes oriundos de escola pública”, “cotas sociais e raciais” (dessa vez os dois tipos juntos), “acesso ao ensino superior”, “estudantes oriundos de periferia”, “estudantes oriundos de escolas públicas de periferia”, “racismo na universidade”, “discriminação na universidade”, “acesso ao ensino superior por alunos de escolas públicas”, “permanência no ensino superior por alunos cotistas”, “práticas antirracistas”, “sistema de cotas sociais e raciais”, “ações afirmativas sobre cotas”, “eficiência das cotas”, “BBC News, estudantes de periferia cotas”, reduzindo assim de 821 mil para 41.300 resultados.

O resultado ainda era extenso, resolvi fazer mais combinações e acrescentar reportagens considerando a partir do ano de 2012, pois foi quando as cotas foram implantadas e tinha conhecimento de que muitas escolas públicas, principalmente do DF, estavam apresentando um número crescente de estudantes (a partir desse ano) que conseguiam ingressar no ensino superior por cotas, assim acrescentei os descritores: “pobres negros 2012 a 2021” na combinação “BBC News, estudantes de periferia cotas”, o que diminuiu de 41 300 para 11.700 resultados.

Percebi que uma mesma reportagem sempre estava em evidência: “As pessoas não acham que alguém como eu possa ser inteligente: a vida de alunos de periferia na USP”. Foi então que realizei a leitura da reportagem, realizei análises e produzi dois artigos para apresentar em duas disciplinas cursadas durante o doutorado. Percebi, nessa reportagem, que estavam destacados todos os obstáculos para acesso e, principalmente, para a permanência no ensino superior por meio de cotas, em congruência com os mesmos obstáculos que eu havia apontado na tese. Era, de fato, uma reportagem necessária, e que não poderia ficar de fora do *corpus* analítico. Assim, ela se constitui a segunda reportagem.

Como eu tinha a intenção de apresentar uma análise de uma reportagem o mais atual possível, que versasse sobre a renovação das cotas (que completa 10 anos em 2022) e como as cotas vêm sendo tratadas pelo governo atual, realizei uma busca acrescentando os termos “cotas sociais e raciais”, “renovação”, governo atual”. Selecionei, então, uma reportagem que foi publicada pela BBC News, no dia 21 de fevereiro de 2021, cuja manchete é: “Lei de cotas ainda não cumpriu seu objetivo e precisa ser renovada em 2022.

Considerando o fato de que não é só garantir o acesso ao ensino superior, mas a permanência nele, e que esse último é um tema que precisa ser discutido com urgência, continuei o processo de busca, com o objetivo de encontrar mais reportagens que versassem sobre a permanência. Usei as seguintes combinações: “permanência nas universidades por cotistas”, “permanência nas universidades cotas sociais e raciais reportagem”. No processo de

busca, acabei encontrando uma reportagem produzida por estudantes jornalistas, em um jornal intitulado *Jornal Campus*. Mesmo não sendo um jornal que apresentava uma grande capacidade de espraiamento, como ocorreu com as outras, após a leitura da reportagem, julguei ser importante apresentar uma análise de reportagem produzida por estudantes, de perceber ecoando suas vozes sobre o processo de permanência na universidade.

A última reportagem, que também é sobre permanência, foi selecionada em um momento de orientação da tese. A minha orientadora realizou a busca juntamente comigo e chegamos a uma outra grande quantidade de resultados de reportagens que versam sobre permanência no ensino superior: 57.400. No entanto, uma manchete chamou à atenção, de imediato, por ser parte do ECOA⁸¹ e por mencionar a sequência discursiva “primeiros cotistas”. Acreditei que poderia constar depoimentos pós-cotas, o que não me enganei. Ao lermos a reportagem juntas, chegamos à conclusão de que era uma boa reportagem para compor o *corpus*. Há, na reportagem, muitos depoimentos de cotistas e grandes situações de superação. Todos esses motivos fizeram com que essa reportagem fosse escolhida e não as outras que foram exibidas. Dessa forma, o *corpus* coletado está constituído pelas 5 reportagens:

QUADRO 15 - Dados da prática discursiva/traços de relevância do *corpus* coletado

N °	MANCHETE	DATA DA PUBLICAÇÃO E SUPORTE
01	A UnB será ocupada pela periferia: exemplos vêm de Ceilândia e Brazlândia (manchete modificada para Escolas de Ceilândia e Brazlândia aprovam mais de 100 estudantes na UNB).	31 de janeiro de 2018 Publicada no Correio Braziliense
02	As pessoas não acham que alguém como eu possa ser inteligente: a vida dos alunos de periferia na USP	29 de abril de 2019 Publicada no site da BBC News
03	Lei de Cotas ainda não cumpriu seu objetivo e precisa ser renovada em 2022, diz reitor da Zumbi dos Palmares.	21 de fevereiro de 2021. Publicada no site da BBC News
04	Cotas aumentam, assim como as dificuldades de permanência.	20 de julho de 2015 Publicada no Jornal Campus da USP
05	A esperança vem em cotas	02 de dezembro de 2020 Publicada no site ECOA

Fonte: A autora.

Vale destacar que os gêneros reportagens selecionados carregam marcas de contextos (globais e locais), de crenças, ideologias, de valores e de avaliações do comportamento dos

⁸¹ “A Ecoa está alinhada com os objetivos para o Desenvolvimento Sustentável da ONU. A produção de Ecoa tem o objetivo de trazer soluções, educar, instruir e engajar a audiência e, ao mesmo tempo, amplificar o alcance de quem trabalha para fazer deste um mundo melhor [...] O conteúdo abrange nove grandes temas: Educação, Saúde, Meio Ambiente, Mudanças Climáticas, Diversidade, Desigualdade, Vida Urbana, Trabalho e Gestão Pública. Elas permeiam todas as 11 seções da plataforma, organizada em três pilares: pessoas, soluções e na prática” (UOL, 2019. p.1).

diferentes atores sociais. E que adoto a concepção, nesta tese, da abordagem sociossemiótica de gênero, defendida por Fairclough (2003). A perspectiva sociossemiótica está preocupada com a configuração contextual e textual dos gêneros do discurso, tomando como ponto de partida as metafunções ideacional, interpessoal ou textual (EGGINS, 1994; HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY 1978, 1985; HALLIDAY; MATHIESSEN, 1994; 2004; 2014; THOMPSON, 2002; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; KRESS, 1989, 2010).

Fairclough (2003, p. 65) explica também que “gêneros⁸² são aspectos especificamente discursivos dos modos de agir e interagir no curso dos eventos sociais: poderíamos dizer que (inter)agir nunca é apenas discurso, mas, muitas vezes, é, principalmente discurso”. Em suma, o conceito de gênero associa-se ao significado acional, ou seja, o gênero como ação e interação. (FAIRCLOUGH, 2003).

Quanto ao gênero reportagem, consta a seguinte definição no Manual de Redação e Estilo do Estado de São Paulo (1990, p.67),

a reportagem pode ser considerada a própria essência de um jornal e difere da notícia pelo conteúdo, extensão e profundidade. A notícia, de modo geral, descreve o fato e, no máximo, seus efeitos e consequências. A reportagem busca mais: partindo da própria notícia, desenvolve uma sequência investigativa que não cabe na notícia. Assim, apura não somente as origens do fato, mas suas razões e efeitos.

E de acordo com Lage (2003, p. 39), ela “aborda um assunto em visão jornalística) a partir de fatos geradores de interesse, encarados de certa perspectiva editorial”. Para esse pesquisador, “não se trata apenas de acompanhar o desdobramento de um evento, mas de explorar suas implicações, levantar antecedentes – em suma, investigar e interpretar” (LAGE, 2003, p. 39).

No processo de produção de uma reportagem, é possível ter mais liberdade na escolha de vocabulário, os assuntos abordados não precisam ser novos, geralmente ela é mais extensa que a notícia. E, comumente, não usa a estrutura da pirâmide, utilizada na notícia. A reportagem pode reunir em sua constituição os pré-gêneros argumentação, exposição, descrição, narração, dentre outros.

⁸² Fairclough (2003) classifica os gêneros de acordo com os níveis de abstração: pré-gêneros, gêneros desencaixados e gêneros situados (FAIRCLOUGH, 2003). Os pré-gêneros são aquilo que comumente conhecemos como tipos textuais que aparecem na composição dos gêneros, podendo ser uma narração, uma descrição, uma argumentação, uma injunção, uma exposição, um diálogo. No gênero reportagem, por exemplo, é possível encontramos narração, descrição, exposição, predominantemente, e não encontramos outros tipos que costumam aparecer em outros gêneros. Quanto ao gênero desencaixado, ele pertence a categorias mais “abstratas que os pré-gêneros e que não estão situadas em uma prática social específica, como entrevista, relatório”. E, por fim, temos o gênero encaixado “para categorias concretas, que são específicas a uma prática social particular, como a entrevista etnográfica, o relatório médico, o atestado médico”, por exemplo (OTTONI, 2017, p.31).

Isso posto, o *corpus* analítico coletado está composto por exemplares, do gênero reportagem, que versam sobre a aprovação de alunos oriundos de escolas públicas, inclusive daquelas localizadas em periferia, que ingressam no ensino superior por meio de cotas sociais e raciais e sobre a permanência deles nas universidades.

4.3 O passo a passo trilhado para constituição do *corpus* - dados gerados

O processo de geração se deu por meio de entrevistas e notas de campo. O gênero situado entrevista etnográfica (FAIRCLOUGH, 2003) está centrado em um tema ou assunto “sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (MANZINI, 1991, p. 154). Esse tipo de entrevista colabora para o surgimento de informações de forma mais espontânea, não seguindo a padronização de alternativas presente em questionários. Quanto às notas de campo, para Bogdan e Biklen (1994, p. 152), elas consistem em dois tipos de materiais. “O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo - a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações”. A escolha desses instrumentos é muito importante dentro da pesquisa etnográfica.

A fim de contemplar tanto o perfil dos participantes como permitir que fossem reveladas estruturas discursivas de representações e identificações acerca da prática social de ingresso e permanência na universidade, desenvolvi um roteiro semiestruturado: na primeira parte (perguntas 01 a 06), os participantes cotistas e não cotistas responderam a perguntas bastante objetivas e, na segunda parte (perguntas 07 a 21), o foco recaiu em perguntas que permitiram uma abertura maior para opiniões e atitudes. No quadro a seguir, apresento o roteiro da entrevista semiestruturada:

QUADRO 16 - Roteiro de entrevista 1 – Estudantes cotistas e ex-cotistas

Nº	Perguntas
1	Qual é a sua idade?
2	Em qual curso está matriculado?
3	Está cursando qual semestre?
4	Você ingressou na universidade por meio de cota social ou racial?
5	Você fez alguma tentativa de ingresso por meio do vestibular tradicional?
6	Qual foi sua forma de ingresso na universidade, utilizando o sistema de cotas sociais e raciais? (vestibular tradicional, Programa de Avaliação Seriada ou Exame Nacional do Ensino Médio).
7	Você acredita que, se sua entrada não fosse por meio do sistema de cotas, você teria condições de ingressar na universidade por outro meio? Explique.
8	Como é ser cotista no seu curso, na universidade que estuda/estudou?
9	Considerando sua condição de cotista/ex-cotista, como você se descreve (ou como você se representa)?
10	Já vivenciou alguma situação em que se sentiu incomodado, sentiu dificuldades ou recebeu críticas por ter ingressado na universidade por meio de cotas sociais ou raciais? Poderia falar um pouco sobre isso?

11	Se você vivenciou alguma dificuldade, ela está mais relacionada às questões da língua/linguagem, das relações humanas, financeiras, ou referentes ao conhecimento das teorias e suas devidas articulações? Fale um pouco sobre isso.
12	Você acredita que, a depender do curso, o estudante cotista enfrenta mais dificuldades? Se sim, dê exemplos dessas dificuldades.
13	Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades de um cotista?
14	Como você acha que as cotas raciais e sociais são representadas pelos seus colegas e professores? Explique, por favor.
15	Você acha que a população em geral também tem essa mesma visão das cotas? Explique, por favor.
16	O que significa, para você, o sistema de cotas? Quais os efeitos dele na sua vida?
17	É preciso fazer alguma mudança na política de cotas nas universidades? Comente sobre isso, por favor.
18	Na sua opinião, quem são os responsáveis pela eficiência do Sistema de Cotas? Por qual razão?
19	Você acredita que práticas antirracistas e outras formas de combate às práticas discriminatórias podem contribuir para uma aceitação maior das cotas? Explique, por favor.
20	Você tem conhecimento de alguma política de permanência para alunos cotistas na universidade em que está matriculado? Explique, por favor.
21	Há muitas pessoas que estão defendendo sobre o fim das cotas no ensino superior no Brasil? Qual é a sua opinião sobre isso?

Fonte: A autora.

Apesar dessa primeira parte ter sido bastante objetiva (01 a 06), quando os participantes respondiam se ingressaram por cotas sociais ou raciais, eu solicitava que detalhassem como foi o processo de escolha por qual tipo de cota, se social ou racial, se tinham consciência desse direito, como ficaram sabendo das informações sobre as cotas etc. Na segunda parte, como é próprio da pesquisa etnográfica crítica, percebi uma abertura maior para opiniões e atitudes, fazendo com que a distância social entre participante e pesquisadora ficasse mais próxima, estabelecendo-se assim uma relação de solidariedade, entre atores sociais que estão engajados na mesma luta: a manutenção das cotas para ingresso nas universidades.

Os participantes professores universitários responderam as seguintes perguntas, sendo as primeiras para traçar o perfil deles (perguntas 01 a 03) e as segundas com aberturas maiores para comentários (04 a 17), assim como fizemos com os estudantes cotistas e não cotistas, conforme o seguinte roteiro de entrevista semiestruturada:

QUADRO 17 - Roteiro de entrevista 2 – Professores universitários

Nº	Perguntas
1	Qual é a sua idade?
2	Há quanto tempo atua no ensino superior?
3	Sempre atuou no ensino superior?
4	Como você avalia o sistema de cotas sociais e raciais no Brasil? Ou Para você, o que significa os sistema de cotas raciais e sociais para ingresso nas universidades?
5	Você ministra aula para muitos alunos cotistas? Fale um pouco sobre isso, por favor.
6	Como você toma conhecimento do número de alunos cotistas que têm nos cursos que ministra aula?
7	Na sua opinião, quais são os reflexos do sistema de cotas no/s curso/s no/s qual/is você ministra aulas?
8	Você percebe diferença no processo de aprendizagem de um aluno cotista e de um não cotista? Se sim, poderia detalhar em quais aspectos?
9	Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos cotistas no contexto acadêmico, em sua opinião? É diferente das dificuldades enfrentadas pelos não cotistas?

10	Você promove atividades que contribuem para uma troca de conhecimentos crítica desses alunos, haja vista que eles vieram de contextos diferentes daqueles alunos que tiveram mais oportunidades do que eles? Poderia exemplificar?
11	Como você acha que as cotas raciais e sociais são representadas pela população em geral?
12	Você já presenciou algum caso de resistência dos outros alunos em relação à interação com os alunos cotistas? Se sim, o que ocorreu?
13	Na sua opinião, é preciso haver alguma mudança no sistema de cotas para ingresso no ensino superior? Justifique.
14	Você tem alguma sugestão que possa contribuir para a transformação do processo de ingresso do alunos pobres, pretos e indígenas (PPI) na universidade. Se sim, qual?
15	Na sua opinião, quem são os responsáveis pela eficiência do Sistema de Cotas? Por qual razão?
16	Você acredita que práticas antirracistas e outras formas de combate às práticas discriminatórias podem contribuir para uma aceitação maior das cotas? Explique, por favor.
17	Há muitas pessoas que estão defendendo sobre o fim das cotas no ensino superior no Brasil. Qual é a sua opinião sobre isso?

Fonte: A autora.

Apesar de já ter apresentado a ADC (ECD) na parte dos pressupostos teóricos, darei destaques para alguns aspectos nessa subseção, pois esse campo do saber não é somente uma teoria, mas também um método. Isso não significa que se deve separá-los, pois eles estão sempre em constante diálogo.

A proposta científica da ADC (ECD) está centrada em questões do discurso, do poder como hegemonia e da ideologia; questões que serão bem evidenciadas, ao discutir o tema sobre o acesso e a permanência na universidade por meio cotas sociais e raciais. A ADC (ECD) está preocupada em articular análises linguístico-discursivas do texto e descrever questões de caráter social. Como já mencionei, adoto, mormente, os estudos de Norman Fairclough e Teun van Dijk, em ADC (ECD). Seus estudos representam uma base extremamente relevante que direcionará esta investigação. Esses pesquisadores desenvolveram e têm desenvolvido um portentoso trabalho nesse campo.

A ADC (ECD) permite uma análise linguística, textual e socialmente orientada dos dados gerados e coletados, de modo a relacionar questões de discurso a poder como hegemonia, a ideologia, a instituições, a atividades materiais, a crenças, a valores e a desejos – elementos das práticas sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Mason (2002, p. 20) aponta algumas perguntas que são muito importantes no momento de desenvolver uma pesquisa, as quais traduzimos no quadro a seguir.

QUADRO 18 - Perguntas norteadoras⁸³:

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que fontes e métodos para geração de dados são potencialmente válidos ou apropriados? 2. O que essas fontes e métodos podem me ensinar? 3. Que processos e componentes ou propriedades da realidade social essas fontes e métodos podem me ajudar a perceber (ontologicamente)? 4. Como ou sobre que base eu acho que eles podem fazer isso (epistemologicamente)? 5. Quais das minhas questões de pesquisa eles podem me ajudar a conhecer?
--	---

Fonte: Mason (2002, p.20).

Sendo assim, considerando o que Mason (2002) aponta, busquei responder essas 5 (cinco) perguntas, ao organizar a pesquisa: 1) escolhi analisar reportagens como fontes para coleta de dados e realizar entrevistas⁸⁴ como fonte de geração de dados; 2) Os métodos e dados coletados e gerados me ensinaram que as reportagens, entrevistas e notas de campo representam, em suas estruturas, um grande potencial discursivo que pode contribuir para a pesquisa sobre cotas sociais e raciais; 3) Esses dados revelaram aspectos da realidade social que corroboram uma reflexão acerca da situação de injustiça social (problema social) que envolve as cotas no Brasil; 4) Por meio da ADC (ECD), que é uma teoria e método, é possível conhecer mais sobre a situação de injustiça social; 5) Os componentes podem me ajudar a responder as seguintes questões de pesquisa: 1) Como se representam os aspectos do evento comunicativo, considerando a relação da interação comunicativa, da estrutura discursiva, da estrutura social, perpassando pelas representações mentais acerca da situação de injustiça social que envolve o ingresso e permanência no ensino superior, por meio de cotas sociais e raciais?; 2) Quais textos, vozes, discursos e polarizações (ideologias) são articulados nas reportagens, como são articulados e quais representações e identificações/avaliações eles constroem discursivamente da prática social de ingresso e permanência de cotistas nas universidades e desses atores sociais? Por meio de quais estruturas discursivas, essas representações e identificações/avaliações são realizadas? 3) Quais ações têm sido desenvolvidas (ou deveriam ser) com vistas à permanência de alunos cotistas no ensino superior público e como elas têm sido representadas e avaliadas.

⁸³ Minha tradução de: *1 What data sources and methods of data generation are potentially available or appropriate? 2 What can these methods and sources feasibly tell me? Which phenomena and components or properties of social 'reality' might these data sources and methods potentially help me to address (ontologically)? 3 How or on what basis do I think they could do this (epistemologically)? 4 Which of my research questions could they help me to address? 5 Which elements of the background (literature, theory, research) do they relate to?* (MASON, 2020, p.20).

⁸⁴ O gênero entrevista é aquele que “é realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita” (TRAVAGLIA et al, 2013, p.4). Segundo os estudos do Fairclough(2003), trata-se de um gênero desencaixado.

Considerando todo esse processo de construção da pesquisa, que envolve tanto o conhecimento contextual sobre a situação de injustiça social investigada quanto a geração e coleta de dados, tem-se um *corpus* constituído por a) cinco reportagens *on-line*, produzidas no Brasil, sobre esse ingresso e permanência na universidade por cotistas e ex-cotistas; c) dados gerados por meio de entrevistas semiestruturadas com alunos cotistas e ex-cotistas de duas universidades públicas federais e com professores que ministram aulas para esses alunos no ensino superior; d) dados gerados por meio de registro em diário de campo.

Importa esclarecer que as entrevistas seriam realizadas de forma presencial. No entanto, com o surgimento da pandemia da Covid-19, foi necessário reconfigurar as estratégias de geração de dados. As entrevistas foram realizadas por meio de programa próprio para videoconferência e as informações foram gravadas, com autorização dos participantes, seguindo as instruções do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da UFU, após a transcrição e análise, o material foi desgravado.

E partindo do pressuposto de que a semiótica é uma parte irredutível dos processos materiais e que ela inclui as formas que utilizamos para construir sentidos, tais como o não verbal, linguagem corporal, o verbal e por vermos a vida social como uma rede interligada com as mais diversas práticas sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003), é que escolhi a ADC (ECD) para ser a coluna desta pesquisa. E com o intuito de atingir os objetivos de pesquisa e a articulação que prometo nesta tese, incorporei uma proposta de análise a outra (ASC e ADR), de forma a resultar em um arcabouço que colabore para responder as questões de pesquisa.

O contato com todos esses estudantes foi feito inicialmente por intermédio de ex-alunos que estudam/estudaram na UX e por alunos da UY, os quais ministrei aulas à época do estágio no ensino superior, nos cursos de letras e jornalismo. Além disso, professores da educação básica me colocaram em contato com alunos cotistas e ex-cotistas. Depois, devido à pandemia e à impossibilidade de realizar as entrevistas de forma presencial, entrei em contato com esses alunos via mensagens (*Whatsapp* e *Messenger*), para que pudéssemos agendar as entrevistas por videoconferência. Importa explicar que muitos estudantes só tinham acesso à internet por meio de dados móveis e que muitas vezes eles eram suficientes apenas para que assistissem às aulas remotas nas universidades que estudam. Devido a isso, toda a minha agenda foi organizada de forma a não prejudicar esses participantes. Então, eu esperei que cada um tivesse dados para realização das entrevistas, e, é por essa razão, que tive de adiar muitas entrevistas e não seguir o cronograma submetido ao CEP, alterando-o. As entrevistas foram realizadas com esses participantes, de fevereiro a abril de 2021.

É importante explicar que mesmo realizando as entrevistas de forma virtual, segui todos os protocolos utilizados como se fosse de forma presencial: a) expliquei sobre o TCLE, li para cada participante, esclareci dúvidas sobre isso; b) solicitei permissões aos participantes para gravar, no *google meet* e no gravador do celular, e expliquei que os dados seriam apagados após o seu uso para a pesquisa; c) confirmei se os TCLE estavam assinados e expliquei que não usaria na análise os nomes verdadeiros dos entrevistados e nem identificaria as universidades que eles estudam/estudaram, a fim de garantir o anonimato e mantendo a ética da pesquisa.

Isso remete ao que defende Silva (2003, p.165), que “os sujeitos como seres humanos merecem uma consideração especial e esta é uma postura ética fundamental. Tais considerações ajudam a apoiar a validade da pesquisa.” Durante a realização das entrevistas, os participantes se sentiram muito à vontade para responderem às perguntas, o que resultou em horas de gravações.

Dessa forma, considerei pautar em uma estratégia que facilitasse o processo de transcrição, de forma a não perder materialidades linguísticas importantes. Assim, realizei um trabalho de transcrição por meio da ajuda de programas de computador e por meio manual. Os programas utilizados foram o *Ambar Script*, o *Transkriptor* e o *Dictation.io*. O *Ambescript* tem limite de horas gratuitas, portanto, para continuar a transcrição por meio dele, é preciso ir adquirindo créditos, que são pagos em dólares. O *Transkriptor* também é pago, só que em euros. A primeira transcrição é gratuita, no entanto, o áudio não pode passar de 30 minutos. Esgotados os 30 minutos, é preciso adquirir créditos. E o *dictation.io* é gratuito, no entanto é preciso instalar o *voicemeeter input* para reconhecimento da voz e mudar a configuração no painel de controle do computador. Não é um programa com tanta precisão quanto o *Ambescript* e o *Transkriptor*, mas ajuda no processo de transcrição. Após a transcrição via computador, coleí as entrevistas em um editor de texto e fui ouvindo uma a uma e corrigindo possíveis erros de reconhecimento de voz, pois algumas vezes os programas transcreviam palavras diferentes das que foram enunciadas. Esse processo ocorreu na tentativa de garantir uma maior fidelidade ao que foi dito pelos participantes durante as entrevistas. Após essas conferências, criei uma pasta no *google drive*, salvei todas as entrevistas, nomeando-as com o nome do participante e com seu pseudônimo, assim facilitaria toda vez que precisasse recorrer a alguma estrutura discursiva, no processo de análise. Imprimi as entrevistas e fui lendo e marcando com destaque texto as categorias mais salientes e colando *post it* com anotações. Depois, fiz agrupamentos de representações e identificações/avaliações em comum e criei tópicos para serem analisados.

Quanto às notas de campo, eu fazia anotações após cada entrevista e depois as reorganizei em um editor de texto, nomeando o documento como “diário de campo”. As notas

de campo foram feitas porque além de respostas às perguntas da entrevistas, foram aparecendo discussões importantes, tal como o relato de um dos participantes sobre o filme “Nunca me sonharam”.

4.4 Dos participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com 32 (trinta e dois) participantes de duas universidades públicas federais, uma localizada em Minas Gerais e a outra localizada no Distrito Federal, sendo 29 (vinte e nove) deles cotistas e ex-cotistas⁸⁵ e 3 (três) professores universitários, que ministram/ministraram aulas para esses estudantes. Como tive aceite desses 32 participantes, acreditei que já era um número suficiente para analisar representações e identificações/avaliações dos participantes dos mais diferentes cursos de graduação: Medicina, Nutrição, Direito, Pedagogia, Letras, Engenharia, Jornalismo, Matemática, Ciências Naturais⁸⁶, dentre outros.

A escolha dessas duas instituições deve-se ao fato de que conheço bem as duas realidades. Quanto à universidade localizada no Distrito Federal, enquanto professora da rede pública dessa área geográfica, pude acompanhar, durante anos, o crescimento de alunos cotistas matriculados nela.

É importante explicar que do total de 32 (trinta e dois) participantes, entrevistei 8 (oito) ex-cotistas (quatro de cada universidade), 21 (vinte e um) cotistas (distribuído entre as duas universidades, sendo 10 da UY e 11 da UX⁸⁷) e 3 (três) professores da UX. A minha intenção era que a entrevista fosse feita com 6 (seis) professores, sendo 3 (três) de cada universidade⁸⁸. No entanto, somente os da UX aceitaram o convite feito.

Ainda sobre os estudantes, participantes da pesquisa, foram levados em conta os seguintes critérios de inclusão: a) ter ingressado por cotas, por meio vestibular tradicional ou por meio do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem - ou por processos seletivos próprios;

⁸⁵ A inclusão de alunos ex-cotistas se deve ao fato de que, em alguns casos, eu os convidei para a pesquisa, assim que tive autorização do CEP. Como houve um atraso para realização das entrevistas, devido à pandemia da Covid-19, ao realizar a entrevista com alguns alunos, eles já haviam concluído o curso. Além disso, considerei importante ouvir essas vozes, pois elas revelam se as cotas valem a pena, haja vista que hoje esses alunos estão seguindo a profissão que tanto lutaram para se formarem, como é o caso de médicos, professores, engenheiros etc.

⁸⁶ Todos os cursos estão expostos no quadro com o perfil dos participantes.

⁸⁷ A minha intenção era entrevistar 10 (dez) cotistas de cada universidade, no entanto, 1 (um) estudante da UY não teve como participar de forma online, devido à falta de dados móveis. Por uma questão de segurança, em tempos de pandemia, optei por não fazer a entrevista de forma presencial, sendo assim, esse estudante foi excluído da pesquisa. E foi incluído mais 1 (um) estudante da UX, devido esse ter manifestado interesse em participar e ter disponibilidade de dados móveis. Isso justifica eu ter entrevistado 10 participantes da UY e 11 da UY, totalizando 21 cotistas. Quanto aos ex-cotistas, consegui entrevistar a quantidade pretendida: 8 (4 de cada universidade).

⁸⁸ O número máximo estabelecido de professores a serem entrevistados era 6 (seis) e o mínimo 3 (três).

b) ser cotistas negros e/ou em situação de empobrecimento/de pobreza e/ou ser estudantes de escolas públicas, considerando também aquelas localizadas em periferia; c) ter aceitado participar da pesquisa e ter assinado o TCLE⁸⁹.

Em relação aos professores da universidade, foram considerados os seguintes critérios de inclusão: a) estar ministrando ou ter ministrado aulas para os alunos incluídos no estudo; b) ter aceitado participar da pesquisa e ter assinado o TCLE. Foram excluídos os participantes que não se inserem nos critérios de inclusão. Também foram excluídos todos os sujeitos que não puderam participar da pesquisa ou que não apresentaram o TCLE.

Importa explicar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob número CAAE 20564619.1.0000.5152 e que, em respeito aos participantes, não mencionarei os nomes das universidades envolvidas no estudo; elas serão chamadas, daqui por diante, por Universidade X (UX) e Universidade Y (UY). Não mencionarei também os nomes dos cotistas, ex-cotistas e professores universitários.

Assim, escolhi diferentes pseudônimos para os cotistas, ex-cotistas e professores participantes da pesquisa. Utilizei aqueles que remetem para alguns grandes heróis/heroínas da nossa história, tais como Francisco (Zumbi dos Palmares - líder do quilombo), André Rebouças (abolicionista), Luiz Gama (abolicionista) Carolina Maria de Jesus (escritora negra), Dandara Zumbi (Guerreira negra, do quilombo, e esposa de Zumbi dos Palmares), Esperança Garcia (primeira advogada do Piauí e responsável por denunciar maus tratos aos negros), Tereza de Benguela (rainha do quilombo), Aquatune (princesa africana escravizada no Brasil, que resistiu ao regime colonial por cerca de 130 anos), Abdias Nascimento (ativista do Movimento Negro), Juliano Moreira (negro que ingressou na universidade no curso de medicina aos 13 anos de idade), dentre outros. A seguir, apresento os parâmetros do contexto (traços de relevância) (VAN DIJK, 2016, 2017a), incluindo todos os pseudônimos utilizados.

QUADRO 19 - Alguns aspectos dos parâmetros do contexto (traços de relevância) da situação interativa, no que se refere aos participantes da pesquisa

Nº	PSEUDÔNIMO DOS PARTICIPANTES	IDADE	PAPEL SOCIAL	CURSO	SEMESTRE	INSTITUIÇÃO
1	José Bonifácio	25	Ex-cotista	Ciências Naturais	Concluído	UY
2	Luiz Gama	27	Ex-cotista	Geografia	Concluído	UY
3	Tereza de Benguela	24	Ex-cotista	Ciências Sociais	Concluído	UY
4	Carolina Maria de Jesus	26	Ex-cotista	Letras	Concluído	UY
5	Hilária Batista	26	Ex-cotista	Educação do Campo	Concluído	UX
6	Dandara	26	Ex-cotista	Educação física	Concluído	UX

⁸⁹ Não foi necessário usar o TAM, pois não houve menores de 18 anos participando da pesquisa.

7	Juliano Moreira		Ex-cotista	Medicina	Concluído	UX
8	Eva Maria de Bonsucesso	26	Ex-cotista	Nutrição	Concluído	UX
9	Lélia González	18	Cotista	Enfermagem	1°	UY
10	Francisco (Zumbi dos Palmares)	26	Cotista	Pedagogia	9°	UY
11	João Clapp	20	Cotista	Medicina veterinária	4°	UY
12	Maria Firmina	22	Cotista	Geografia	10°	UY
13	Abdias Nascimento	18	Cotista	Engenharia mecatrônica	1°	UY
14	Sabina Zumbi	19	Cotista	Letras	1°	UY
15	Francisco José do Nascimento	26	Cotista	Matemática	10°	UY
16	Francisca Edwiges	22	Cotista	Geografia	5°	UY
17	Aqualtune	19	Cotista	Letras	1°	UY
18	José Carlos do Patrocínio	19	Cotista	Engenharia Química	1°	UY
19	Luiza Mahin	23	Cotista	Pedagogia	10	UX
20	André Rebouças	21	Cotista	Ciências Naturais	6°	UX
21	Júlia Valentina	20	Cotista	Engenharia Florestal	4°	UX
22	Zacimba Gaba	20	Cotista	Jornalismo	4°	UX
23	Maria Felipa de Oliveira	46	Cotista	Direito	8°	UX
24	Antônio Bento	25	Cotista	Comunicação Social	4°	UX
25	Ruth de Souza	21	Cotista	Ciências biológicas	3°	UX
26	Narcisa Amália	24	Cotista	Engenharia civil	3°	UX
27	Machado de Assis	22	Cotista	Física	4°	UX
28	Maria Jesuína	42	Cotista	Ciências Naturais	4°	UX
29	Maria Inês Sabino	21	Cotista	Engenharia Civil	7°	UX

Fonte: Dados gerados pela entrevista realizada.

Os estudantes ingressaram ou por cotas sociais ou raciais ou pelas duas, nos mais diversos cursos, nas duas universidades, que são universo da pesquisa. No quadro a seguir, apresento alguns parâmetros do contexto (traços de relevância), no que se refere aos professores universitários da UX e que aceitaram colaborar com esta pesquisa.

QUADRO 20 - Perfil dos professores universitários participantes da pesquisa

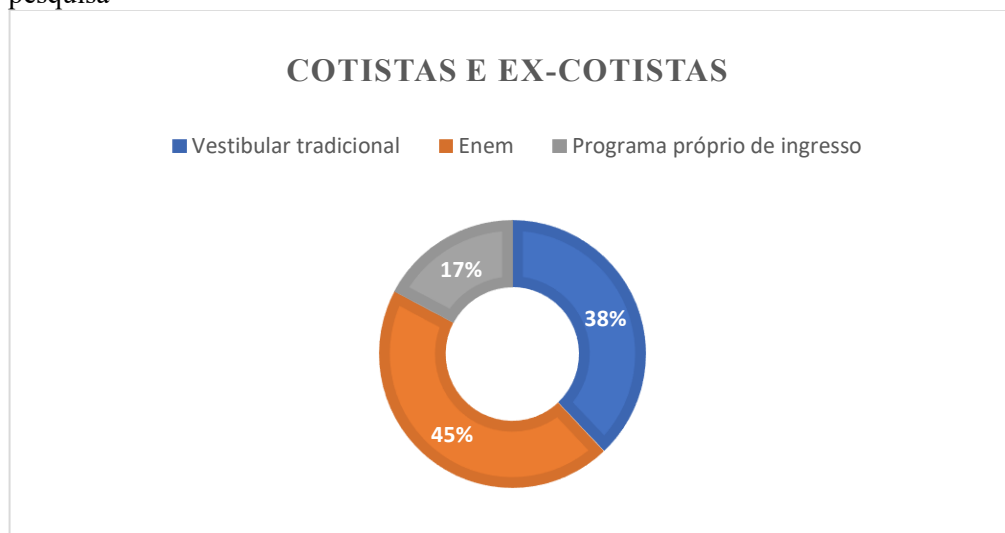
N°	NOME	PAPEL SOCIAL	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	INSTITUIÇÃO
1	Joaquim Nabuco	Professor Universitário	32	6	UX
2	Esperança Garcia	Professora Universitária	45	19	UX
3	Antonieta de Barros	Professora Universitária	49	15	UX

Fonte: Dados gerados pela entrevista realizada.

O tempo de atuação dos professores participantes demonstra que já possuem experiência no ensino superior. Nenhum deles trabalha menos de 5 (cinco) anos na UX. Por meio das entrevistas, foi possível perceber que são professores engajados com o aprendizado de seus estudantes e que demonstram muito conhecimento acerca do Sistema de Cotas.

Quanto à forma de ingresso dos cotistas (e ex-cotistas) participantes da pesquisa na universidade e aos tipos de cotas que eles utilizaram para o ingresso, apresento os gráficos a seguir:

GRÁFICO 3 - Formas de ingresso na universidade pelos cotistas (e ex-cotistas) participantes da pesquisa



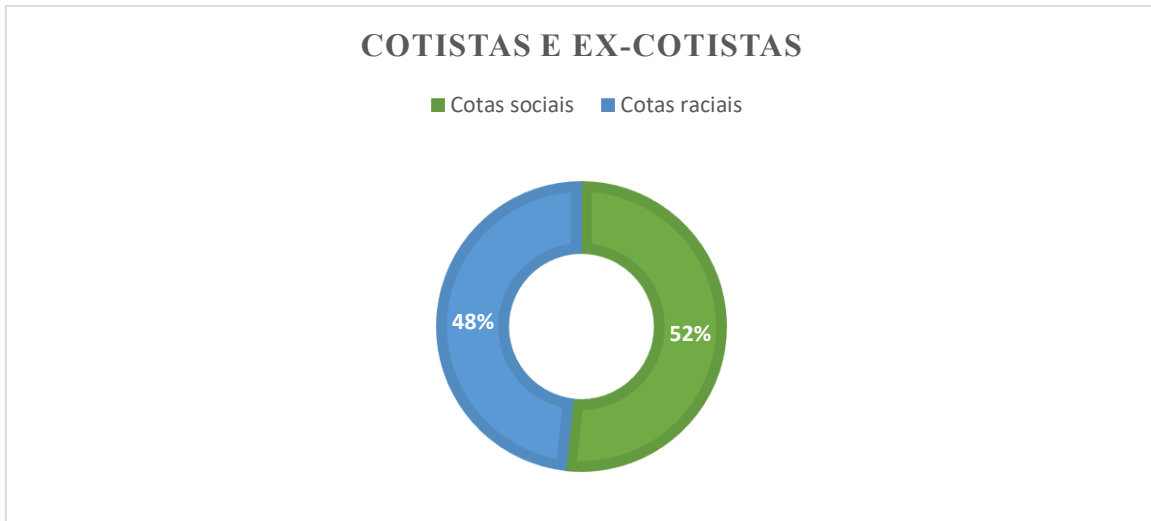
Fonte: Dados gerados pela pesquisa realizada.

Somado o total das duas instituições participantes, dos 29 cotistas e ex-cotistas, a maioria deles ingressou pelo Enem, mais especificamente, 13, ou seja 45% dos entrevistados. Isso é esperado, já que se trata de um exame nacional, com um número maior de vagas. Há também uma quantidade significativa que ingressou pelo vestibular tradicional, 11 estudantes, o que equivale a 38%. Com uma menor porcentagem, têm-se 5 participantes que optaram pelo ingresso por meio de programas próprios (avaliação seriada) das universidades, completando a porcentagem total com 17%. Independentemente da forma de ingresso, todos esses estudantes utilizaram as cotas sociais ou raciais, conforme consta no gráfico 4.

Dessas formas de ingressos supracitadas, há um acréscimo de bônus, ou seja, de uma pontuação extra, oferecido por algumas instituições para aqueles estudantes que optaram pelo enem. Um tipo de bônus conhecido é o regional. Se os estudantes residem no estado em que está localizada a universidade pretendida, eles recebem um bônus de 10% na sua nota. Nesse caso, não importa se foi escolhida a cota social ou racial. São exemplos de universidades que

oferecem bônus a Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a Universidade Federal do Maranhão. Considerando a quantidade de estudantes que fazem a prova do enem e a importância desse exame, acredito que a estratégia de pontuação extra é um caminho possível para garantir uma presença maior das minorias nos espaços universitários.

GRÁFICO 4 - Tipos de cotas escolhidas para ingresso pelos cotistas e ex-cotistas participantes da pesquisa



Fonte: Dados gerados pela pesquisa realizada.

Em relação ao tipo de ingresso, partindo da soma dos participantes das duas instituições - UX e UY, dos 29 participantes cotistas e ex-cotistas, 15 deles, ou seja, 52% ingressaram por meio das cotas sociais e 14 deles optaram pelas cotas raciais, totalizando 48% dos entrevistados.

É possível notar quase que uma igualdade de porcentagem dos tipos de cotas, com diferença de 1(um) estudante apenas. Durante a entrevista, percebi que muitos estudantes tinham vergonha de dizer qual tipo de cotas escolheram. Uns por uma questão de se autodeclararem como aqueles que não têm renda financeira, que são empobrecidos (pobres- (acredito que essa condição prevaleceu ao fato de ser oriundo de escola pública), outros, devido à questão racial.

Detalhado o caminho da constituição dos *corpus*, perpassando pela leitura das reportagens, pelo recrutamento dos participantes, pela realização e transcrição de entrevistas, pelas notas de campo, segui para a identificação de quais seriam as categorias mais produtivas para a análise. O *corpus* guiou para seis categorias e é sobre elas que eu explico a seguir.

4.5 As categorias guiadas pelo *corpus*

É do conhecimento dos pesquisadores em ADC (ECD), que não podemos escolher as categorias analíticas *a priori*, é preciso deixar o *corpus* guiar. Dessa forma, as seguintes categorias foram mais salientes no *corpus*: Avaliação, Intertextualidade, Interdiscursividade, Vocabulário⁹⁰(ADR), Metáforas (ADR e ASC) e Argumentos (ASC). Esclareço que a abordagem da Metáfora, nesta tese, está pautada nos estudos de Lakoff e Johnson, por eu ter considerado a proposta desses autores bastante completa e detalhada.

Esclareço também que, em relação à categoria avaliação, que é inspirada no Sistema da Avaliatividade (SA), de Martin e White (2005), Fairclough (2003) oferece uma possibilidade mais sintetizada, no entanto, optei por trabalhar com a proposta original do SA. Assim, ao analisar as marcas de avaliações presentes no *corpus*, lanço mão do SA. Além disso, nesta tese, proponho um diálogo entre categorias das abordagens da ADR e da ASC e do SA, pois devido às diversas leituras que fiz dessas teorias, acredito ser uma relação perfeitamente possível.

Na ADR, a categoria intertextualidade estará, nesta tese, relacionada ao Subsistema Engajamento, do SA, pois, ao analisar marcas intertextuais, considerando citações diretas, indiretas, grau de comprometimento, é possível perceber se a voz evocada estabelece uma relação harmônica ou polêmica (voz de concordância, voz de pronunciamento, voz de discordância, nos termos do SA).

Na ASC, ao analisar a cognição pessoal e a cognição social, manifestadas por opinião e por atitudes, respectivamente, também é possível estabelecer uma relação da intertextualidade com a categoria argumentos (argumento de evidencialidade, por exemplo), com o Subsistema da Atitude e com o Subsistema Engajamento: elaboração da opinião, grau de compromisso, Afeto como polaridade, segurança e insegurança - ao opinar -, posicionamento ideológico etc.

Cabe destacar que, os Argumentos e Metáforas, na ASC, e a Avaliação (Afeto como polaridade), na ADR, são categorias profícuas para identificar marcas de polarização ideológica. Isso não quer dizer que por meio de outras categorias não seja possível identificar essas marcas; também não significa dizer que tais categorias são produtivas apenas para a identificação de polarização ideológica. Por fim, ressalto que, ao perceber, nas estruturas discursivas, Metáforas, Avaliações, Argumento, Intertextualidade, Interdiscursividade e

⁹⁰ Nesta tese, como é feita uma articulação da ASC com a ADR, o vocabulário está relacionado com a semântica local (da ASC). Além disso, é uma categoria que perpassa por todas as outras, então não há uma seção própria para discorrer sobre ela; está embricada em todas as outras.

vocabulário (e essa última categoria perpassa por todas as outras), será dada atenção aos aspectos cognitivos que envolvem essas categorias.

Vale explicar que, apesar de a intertextualidade estar relacionada ao Significado Acional (FAIRCLOUGH, 2003) e de eu não focalizá-lo nesta tese, trabalho com ela interligando-a ao Subsistema do Engajamento do SA, considerando-a como parte dos modos de identificação, o que entendo ser possível devido à relação dialética entre os três principais significados do discurso (FAIRCLOUGH, 2003). E que, nesta pesquisa, a metáfora é compreendida como forma de representar, de agir e de pensar sobre as coisas e sobre o mundo e é uma categoria sobre a qual defendo que pode ser associada tanto aos significados identificacional e representacional (já que a metáfora é uma forma de representar aspectos do mundo), da ADR, quanto como recurso do significado local da ACS.

Por fim, todas as categorias salientes no *corpus* coletado e gerados, que são orientadas tanto pela ADR quanto pela ASC, serão apresentadas na subseção a seguir. Importa explicar que julguei ser coerente trazer explicações sobre elas nessa subseção, após a apresentação do caminho para a constituição do *corpus*, porque é nesse processo que iniciamos a identificação das categorias guiadas a partir dos exemplares de gêneros coletados e a partir da transcrição dos dados gerados por meio das entrevistas e por meio das notas de campo.

4.5.1 O Sistema da Avaliatividade

A Avaliatividade recebe diferentes designações: Teoria da Avaliatividade, Sistema da Avaliatividade, Teoria da Valoração, Sistema da Valoração. Escolhi usar a designação Sistema da Avaliatividade (SA), porque acredito ser a escolha mais coerente. No entanto, não vou entrar nesse campo de “batalha teórica”, possivelmente criada por motivos de tradução, já que meu único objetivo é usar dos estudos de Martin e White (2005) alinhando-os às categorias avaliação e intertextualidade, metáforas e argumentos. Assim, esse sistema funciona aqui nesta tese como interligado a categorias da ADR e da ASC.

Sendo assim, tomando como base a LSF (1985), mais especificamente a Metafunção Interpessoal, o SA Foi criado nos anos de 1990 por dois pesquisadores: Jim Martin, professor da Universidade de Sydney e Peter White, especialista em discurso midiático. Como marco do SA, temos, em 2005, a publicação da obra *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. Por meio do SA, é possível analisar como o produtor de um texto se posiciona em relação ao

seu interlocutor. São evidenciados nos diferentes textos, em termos lexicogramaticais, atitudes, força de sentimentos dentre outros.

No SA, encontramos três subsistemas: ATITUDE, ENGAJAMENTO E GRADAÇÃO. Esses subsistemas são responsáveis por descrever, explicar o modo como a língua é usada para avaliar, assumir posturas e valores, construir identidades, gerir as relações e posicionamentos interpessoais. O SA pode ser demonstrado por meio da figura a seguir.

FIGURA 22 - Sistema da Avaliatividade



Fonte: A autora.

Para Martin e Rose (2003, p.22), “Atitudes têm a ver com a avaliação das coisas, do caráter das pessoas e seus sentimentos. Tais avaliações podem ser mais ou menos intensas, isto é, elas podem ser mais ou menos ampliadas”. São três os principais tipos de Atitude: Afeto (ligado à emoção); Julgamento (ligado à ética) e Apreciação (ligada à estética). Em outras palavras, por meio de recursos lexicogramaticais, podemos materializar: o Afeto, para expressar emoção; o Julgamento, para avaliações de caráter, e, por fim, a Apreciação, para atribuir valor às coisas.

O Afeto tem a ver com a manifestação das emoções, a reação a um comportamento, a um fenômeno natural, sendo realizado por meio de vários recursos gramaticais (MARTIN; WHITE, 2005). Para Martin e White (2005, p. 47),

os sentimentos são percebidos como uma onda de emoção envolvendo alguns tipo de manifestação paralinguística ou extralinguística incorporada, ou mais experimentado internamente como uma espécie de estado emotivo ou contínuo do processo mental. Gramaticalmente, esta distinção é construída como a oposição entre o processo comportamental (por exemplo, ela sorriu para ele) versus o processo mental (por exemplo, ela gostou dele) ou processos relacionais (por exemplo, ela se sentiu feliz com ele).

O Afeto pode ser manifestado de diferentes formas, conforme podemos verificar no quadro a seguir.

QUADRO 21 - Realizações linguísticas do Afeto⁹¹

TIPOS DE PERGUNTAS	REALIZAÇÕES LINGUÍSTICAS
Algumas perguntas podem ser feitas para identificar como o afeto se realiza, segundo Martin e White (2005).	1) Sentimos felizes ou tristes? 2) Sentimos confiantes ou ansiosos? 3) Sentimos interessados ou desinteressados? 4) Sentimos seguros ou inseguros?
CATEGORIAS DE ANÁLISE (REGIÕES DE SENTIMENTO):	
<p>Categorias do Afeto:</p> <p>1. (IN) felicidade - são as emoções que estão diretamente ligadas aos aspectos do coração, tais como sentimentos de raiva, amor, desprezo, felicidade, infelicidade.</p> <p>2. (IN) segurança - são emoções que estão relacionadas ao bem-estar social, tais como medo, insegurança, ansiedade, segurança, desconfiança, confiança.</p> <p>3. (IN) satisfação - são as emoções que estão relacionadas aos objetivos a serem conquistados, tais como, prazer, tédio.</p>	
TIPOS DE AFETO	
‘Afeto como qualidade’	Pode ser manifestado por meio de uma circunstância . Exemplo: ⇒ Toda a nossa atenção e dedicação foram minimamente pensadas para auxiliar os alunos cotistas. Para descrever participantes, o afeto é realizado por um epíteto . Exemplo: As boas qualidades dos alunos cotistas.
Afeto como ‘processo’	Pode ser manifestado (como processo) por meio de um comportamento afetivo ou por uma percepção afetiva . Exemplos: ⇒ Os professores não deixam de mostrar a sua cumplicidade afetiva com seus alunos cotistas (comportamento afetivo) ⇒ Houve diferenças que uniram e tornaram especial a relação entre os alunos cotistas e não cotistas (percepção afetiva).
Afeto como ‘comentário’	Pode ser manifestado por meio de um adjunto modal . Exemplo: ⇒ Felizmente , os alunos cotistas foram bem recebidos.
Afeto como polaridade Negativa/Positiva	Pode ser manifestado por meio de atributos e epítetos . Exemplos: ⇒ Não podemos deixar de apontar o dedo ao desonesto tratamento dado às minorias (Afeto negativo). ⇒ O humilde jeito dos cotistas de lidar com as adversidades (Afeto positivo).
Afeto como gradação	Pode ser manifestado por meio da gradação baixa, média e alta . Exemplos: ⇒ A professora sugeriu ao aluno cotista que tivesse paciência para lidar com as adversidades no meio acadêmico. (Gradação baixa). ⇒ A professora pediu ao aluno cotista que tivesse paciência para lidar com as adversidades no meio acadêmico. (Gradação média). ⇒ A professora implorou ao aluno cotista que tivesse paciência para lidar com as adversidades no meio acadêmico (Gradação alta).
Afeto como predicação	Pode ser manifestado por reação direta versus indireta ou ímpeto emocional versus estado mental . Exemplos: ⇒ Nós gostamos dos cotistas, porque eles são capazes (reação ao outro). ⇒ Os alunos cotistas estavam radiantes devido ao desempenho na prova (estado mental).

⁹¹ Todos os exemplos foram criados pela autora.

	<p>⇒ Os alunos cotistas sorriram, devido à conquista (ímpeto comportamental). ⇒ Triste por perceber situações de discriminação (disposição mental).</p>
<p>Algumas observações cruciais.</p> <p>Embora não utilize a Linguística Sistemico- funcional, nesta tese, elucidar alguns conceitos que corroboram a construção de avaliações é importante:</p> <p>1) Processos são aquelas realizações linguísticas equivalentes a verbos (termo da gramática tradicional), ou seja, são dos grupos verbais. Segundo a gramática funcional de Halliday (1985), temos seis processos</p> <p>a) material, relacional e mental: configurado em ações e eventos (fazer e acontecer) b) relacional: configurado em relações abstratas entre elementos do mundo real (usada para representar seres no mundo, considerando características e identidades). c) mental: configurado em registros mentais da nossa experiência interior(experiência do mundo de nossa consciência). d) verbal: configurado em torno dos processos de dizer (verbos <i>dicendi</i>). e) comportamental: configurado em torno de comportamento fisiológico e psicológico. f) Existencial: configurado como representação de algo que existe ou acontece (verbos haver e existir).</p> <p>2) Circunstâncias são aquelas realizações linguísticas equivalentes a advérbios (termo da gramática tradicional), ou seja, são dos grupos adverbiais.</p> <p>3) Atributos são aquelas realizações linguísticas equivalentes a substantivos, pronomes, adjetivos (termos da gramática tradicional), ou seja, são dos grupos nominais.</p> <p>Alguns recursos lexicogramaticais que aparecem nas avaliações de Afeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Processos mentais de emoção: amar, odiar, amedrontar, interessar. ● Circunstâncias de modo: (in)felizmente ● Atributos: (in)feliz, (in)seguro, inteligente, dedicado. ● Nomes (muitas vezes resultantes de nominalizações): (in)segurança, medo, terror etc. 	

Fonte: Baseado nos estudos de Martin e Rose (2003); Martin e White (2005).

Sobre o Julgamento, ele diz respeito à avaliação de Atitude em que existe uma polaridade (positiva ou negativa) do comportamento humano, no que tange às normas sociais. Trata-se de um comportamento de atitude resultante de um enquadramento cultural e ideológico, haja vista que a maneira que as pessoas expressam julgamentos acerca da legalidade, ilegalidade, moralidade etc. é expressa por um contexto de cultura e por ideologias. O Julgamento pode ser classificado como Estima Social e Sanção Social, conforme explicado no quadro a seguir.

QUADRO 22 - Realizações linguísticas de Julgamento

JULGAMENTO	
<p>ESTIMA SOCIAL “Os Julgamentos de estima social envolvem avaliações que podem levar o indivíduo a ser elevado ou rebaixado na estima de sua comunidade, mas que não possuem implicações legais ou morais” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 187, tradução nossa).</p>	<p>1. Normalidade (o quão comum, o quão normal, alguém é). 2. Capacidade (o quão capaz alguém é). 3. Tenacidade (o quão determinado, o quão disposto alguém é).</p>
<p>SANÇÃO SOCIAL “Os Julgamentos de Sanção Social envolvem conjunto de regras ou regulamentos. [...] romper uma sanção social significa correr o risco de receber punições legais ou religiosas, daí o termo sanção” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 187, tradução nossa).</p>	<p>1. Veracidade (o quão verdadeiro, o quão honesto alguém é). 2. Propriedade (o quão ético, o quão moral alguém é).</p>

Fonte: Retirado de Guisardi, Soares e Melo (2019, p.94). Inspirado em Martin e White (2005).

O campo de significado do Julgamento abrange o aspecto da avaliação moral da Atitude das pessoas, ou seja, as concepções ideológicas do que é “certo” e do que é “errado” ou “aceito” e “não aceito” em determinado grupo social (MARTIN; WHITE, 2005). Dessa forma, o que se tem no quadro, de forma resumida, é: os significados que estão relacionados à estima social são divididos em normalidade, que é a oposição entre normal e diferente; capacidade, oposição entre quem é capaz e quem é incapaz; tenacidade, oposição entre ser resoluto ou titubeante. Quanto aos significados que estão relacionados à sanção social, eles são divididos em veracidade, que é a oposição entre quem é confiável e não confiável, quem é honesto e quem é desonesto; propriedade, sobre quem é ético e quem não é.

A Apreciação diz respeito “às avaliações de shows, filmes, livros, CDs, obras de arte, casas, prédios, parques, recitais, espetáculos ou performances de qualquer tipo, fenômenos da natureza, relacionamentos e qualidades de vida” (MARTIN; ROSE, 2003, p.37). No quadro a seguir, podemos verificar as categorias da Apreciação, para o empreendimento de análises.

QUADRO 23 - Realizações linguísticas de Apreciação

TIPOS DE AVALIAÇÃO DE APRECIAÇÃO	PERGUNTAS QUE PODEM SER REALIZADAS
<p>REAÇÃO Representa a reação que as coisas, os objetos provocam nas pessoas.</p>	<p>Reação de qualidade: Avaliação do impacto e da qualidade de coisas, objetos. Perguntas que podem ser utilizadas para a análise: a) Despertou a atenção? b) Proporcionou prazer?</p> <p>Reação de impacto: Avaliação do impacto que as coisas, objetos provocam nas pessoas. Perguntas que podem ser utilizadas para a análise: a) Correspondeu às minhas expectativas? b) É bem aceito? c) Mexeu comigo?</p>
<p>COMPOSIÇÃO Representa o equilíbrio e a complexidade.</p>	<p>Perguntas que podem ser utilizadas para a análise: a) Foi bem elaborado? b) Foi fácil ou de difícil compreensão?</p>
<p>VALORAÇÃO Representa a inovação, o ineditismo e a relevância de uma coisa, um objeto, um evento.</p>	<p>Perguntas que podem ser utilizadas para a análise: a) Vale/Valeu a pena?</p>

Fonte: Retirado de Guisardi e Ottoni (2020, p.355).

Em relação ao Subsistema Gradação, ela tem a ver com “o grau de uma avaliação - quão forte ou fraco é o sentimento”⁹² (MARTIN, WHITE, 2005, p. 37).

A gradação opera em dois eixos de escala – o da classificação de acordo com a intensidade ou quantidade, e o da classificação de acordo com prototipidade e a precisão pela qual os limites da categoria são desenhados. A Gradação de acordo com intensidade/quantidade tem seu domínio natural de operação sobre categorias que envolvem inerentemente escalar avaliações – por exemplo, as avaliações atitudinais apenas exemplificadas (gradável ao longo dos eixos de positividade/negatividade),

⁹² Minha tradução de: “*graduation has to do with adjusting the degree of an evaluation – how strong or weak the feeling is*” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 37).

mas também avaliações de tamanho, vigor, extensão, proximidade, e assim por diante. O termo 'força' refere-se a gradações desse tipo⁹³.

A Gradação refere-se à maneira de moldar o grau da avaliação, conferindo-lhe maior ou menor vigor. Nas palavras de Martin e White (2005), é a faculdade que permite mudar o grau de intensidade da Atitude, aumentando-lhe o volume. Está dividida em Força e Foco. A Força é realizada por meio de recurso lexicogramatical de intensificação, de morfologia comparativa e superlativa, da repetição de recursos fonológicos e grafológicos (MARTIN; WHITE, 2005).

QUADRO 24 - Exemplo de Gradação de Força

Mais forte: A Universidade pública é tão eficiente.
Intensificação: A escola pública tem infinitamente mais alunos oriundos de periferia.
Mais fraco: O ingresso no ensino superior é bastante concorrido.
Atenuação: Parece-nos que os alunos cotistas estavam um pouco menos incomodados.

Fonte: A autora.

Em relação ao Foco, ele serve para ajustar as fronteiras entre categorias que, por não serem graduáveis de um ponto de vista ideacional, são feitas por meio do Foco (MARTIN; WHITE).

QUADRO 25 - Exemplo de Gradação de Foco

Acentuação: O racismo é muito frequente na sociedade brasileira.
Intensificação: A escola pública tem infinitamente mais alunos oriundos de periferia.
Mais fraco: O ingresso no ensino superior é bastante concorrido.
Atenuação: Parece-nos que os alunos cotistas estavam um pouco menos incomodados.

Fonte: A autora

O Subsistema Engajamento se refere a um amplo conjunto de recursos linguístico-discursivos que serve para denotar a aceitabilidade dos enunciados, estando relacionado a aspectos dialógicos. Em outras palavras, esse Subsistema utiliza recursos eminentemente dialógicos, ao passo que permite ao interlocutor/falante intervir no enunciado, seja para representar, invocar, expor um ponto de vista. Martin e White (2005, p. 93) defendem que o engajamento:

- a) fornece uma sistematização da realização linguística dos posicionamentos nos textos; b) possibilita a caracterização do estilo interpessoal do autor e de suas estratégias retóricas com base nos tipos de cenários heteroglóssicos construídos nos textos e na maneira como eles se engajam com esse cenário; c) refere-se aos significados no contexto e aos efeitos retóricos em vez das formas gramaticais.

⁹³ Minha tradução de: “Graduation operates across two axes of scalability – that of grading according to intensity or amount, and that of grading according to prototypicality and the preciseness by which category boundaries are drawn. Graduation according to intensity/amount has its natural domain of operation over categories which involve inherently scalar assessments – for example the attitudinal assessments just exemplified (gradable along clines of positivity/negativity) but also assessments of size, vigour, extent, proximity, and so on. The term ‘force’ references graduations of this type” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 137).

Martin e White (2005), ao criar o Subsistema do Engajamento, focam na monoglossia (quando os enunciados não fazem nenhuma referência a outras vozes e ponto de vista) e na heteroglossia (quando os enunciados invocam ou permitem alternativas dialógicas). Para isso, eles tomam como ponto de partida o dialogismo bakhtiniano, em que toda interação verbal é dialógica, ou seja, quando falamos ou escrevemos, sempre trazemos a voz do outro, é sempre uma antecipação de resposta a interlocutores potenciais, reais ou imaginários.

Martin e White (2005, p. 99) explicam que

todo enunciado é essencialmente dialógico, no entanto argumentam que se pode restringir o espaço dialógico por meio de afirmações categóricas, que suprimem Engajamento e redução do espaço dialógico no gênero notícia de popularização científica ou silenciam outras vozes alternativas, enfatizando um ponto de vista como o melhor ou o único, em vez de expressar uma posição como simplesmente uma entre uma gama de possibilidades. A esses enunciados categóricos, Martin e White chamam, em termos bakhtinianos, de “monoglóssicos” ou “indialogados” (*undialogised*) (p. 99).

O Subsistema Engajamento está dividido em subcategorias: Negação, Contestação, Concordância, Pronunciamento, Endosso, Probabilidade, Evidência, Reconhecimento e Distanciamento. Quanto à negação, é preciso lembrar que ela não é uma simples oposição lógica do que é positivo. Para Fairclough (1992/2001, p. 121), quando se analisa o comprometimento (Engajamento) “da perspectiva da negação, o que está em jogo é a possibilidade de introduzir, no diálogo, um alternativa a uma posição positiva, aceitando-a ou rejeitando-a”. No quadro a seguir temos o Subsistema Engajamento.

QUADRO 26 - Subsistema Engajamento

CATEGORIA	DEFINIÇÃO	SUBCATEGORIAS	EXEMPLOS RETIRADOS DO <i>CORPUS</i> COLETADO
<p>Contração dialógica</p> <p>Construções em que o espaço para alternativas dialógicas é restrito, privilegiando uma posição.</p>	<p>Ratificação</p> <p>Ocorre quando a voz autoral apresenta a proposição como altamente confiável.</p>	<p>Contestação: Recurso que serve para representar a proposição como substituição ou superação, e, com isso contestando uma outra proposição que seria esperada em seu lugar.</p>	<p>embora, porém, mas, entretanto, no entanto, apenas; somente; ainda</p> <p><u>Exemplo retirado do <i>corpus</i>:</u> “Embora tenhamos hoje cotas na pós-graduação, reconhecemos que precisamos avançar mais”, ressalva (REPORTAGEM 5).</p>
		<p>Concordância: Recurso que serve para posicionar o leitor/ouvinte em concordância com a voz autoral, projetando-o como alguém que compartilha da mesma posição dialógica do autor.</p>	<p>obviamente, naturalmente, certamente (com certeza), seguramente, naturalmente.</p> <p><u>Exemplo retirado do <i>corpus</i>:</u> “No meu caso, com certeza eu não estaria me doutorando em Salamanca” (REPORTAGEM 5).</p>
		<p>Pronunciamento: Recurso que serve para marcar qual a voz autoral faz uso de ênfases, intervenções ou interpolações explícitas com o objetivo de garantir a validade da proposição como resposta a uma posição contrária defendida pelo interlocutor ou por uma terceira pessoa.</p>	<p>O fato é, a verdade é que, defende que, defendo que; só podemos concluir que</p> <p><u>Exemplo retirado do <i>corpus</i>:</u> À parte a instabilidade política, especialistas defendem que, com o corte crescente de medidas de permanência nos últimos anos - sobretudo programas e bolsas de pesquisa científica - , o dano deve ser majorado com a crise econômica gerada pela pandemia de Covid-19 (REPORTAGEM 5).</p>
		<p>Endosso: Recurso que evidencia construções em que a voz autoral apresenta a proposição como válida, verdadeira, alinhando sua posição com a posição da voz externa/fonte da proposição.</p>	<p>apontar, concordar, demonstrar, provar; descobrir, apontar, concluir</p> <p><u>Exemplo retirado do <i>corpus</i>:</u> O Censo do CNJ (Conselho Nacional de Justiça) apontou que, de uma amostra de 11,3 mil juízes pesquisados, 80% se declararam brancos, 18,1% negros e 1,6% asiático (REPORTAGEM 5).</p>

MAIOR
GRAU



**MENOR
GRAU**

<p>Expansão Dialógica</p> <p>Construções em que o espaço para alternativas dialógicas é ampliado, permitindo posições alternativas</p>	<p>Acolhimento →</p> <p>Ocorre quando apresenta voz autoral como uma dentre outras vozes possíveis.</p>	<p>Probabilidade: Recurso que evidencia que a voz autoral acolhe posições alternativas a sua (ao mesmo tempo em que marca sua subjetividade) ao avaliar a proposição como mais ou menos plausível ou duvidosa (provável ou possível)</p>	<p>talvez, é possível, provavelmente, sob meu ponto de vista; eu acho que, eu estou convencido que</p> <p><u>Exemplo retirado do corpus:</u> “Eu acho que quem quer pode conseguir, mas precisa ter apoio” (REPORTAGEM 2).</p>
		<p>Evidência: Recurso que evidencia que a voz autoral acolhe posições alternativas a sua, ao avaliar a proposição como mais ou menos plausível ou duvidosa (provável ou possível), tomando por base aspectos de evidências/aparência</p>	<p>Isso parece, a evidência, isso sugere, a pesquisa demonstra, os dados mostram, segundo dados...</p> <p><u>Exemplo retirado do corpus:</u> Ao todo, segundo dados da própria UnB referentes a novembro de 2020, a universidade tem atualmente 10.524 cotistas raciais - os egressos são 5.372 (REPORTAGEM 5).</p>
	<p>Atribuição →</p> <p>Ocorre quando a voz autoral representa uma proposição como uma dentre de uma série de proposições possíveis, ao apresentá-la fundamentada na subjetividade de uma voz externa ao texto, invocando tais alternativas dialógicas</p>	<p>Reconhecimento: Recurso que evidencia construções em que não há indicação explícita da posição da voz autoral em relação à proposição.</p>	<p>conforme, de acordo, segundo, acredita, defende</p> <p><u>Exemplo retirado do corpus:</u> Segundo o economista De Pieri, há evidências de que o importante não é só a educação formal, mas certos hábitos dos pais, como o hábito de leitura (REPORTAGEM 2).</p>
		<p>Distanciamento: Recurso que evidencia que a voz autoral não assume responsabilidade sobre a proposição, explicitamente distanciando-se da posição da voz externa/ fonte da proposição.</p>	<p>reivindicar, argumentar, alegar, sugerir, garantir, explicar, suspeitar</p> <p><u>Exemplo retirado do corpus:</u> O DFTrans alegou haver só a possibilidade de os estudantes de Brazlândia chegar à UnB por meio da integração de dois ônibus (REPORTAGEM 1).</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base em Martin e White (2005)

O quadro mostra o grau, sendo o maior destinado ao espaço dialógico e o menor destinado à expansão dialógica. Mostra também as categorias e recursos lexicogramaticais que servem de base para a identificação das realizações linguísticas do subsistema de Engajamento, bem como alguns exemplos. Esse subsistema permite: a) uma sistematização linguística dos posicionamentos nos textos; b) a caracterização do estilo interpessoal do produtor/falante, centrando nos tipos de situações heteroglóssicas; c) os significados no contexto e os efeitos retóricos em vez de uma preocupação somente com a estrutura gramatical (MARTIN; WHITE, 2005). Como já explicado, o SA foi usado para analisar avaliações construídas no *corpus* e está relacionado à categoria avaliação do significado identificacional da ADR. Na próxima seção, discorro sobre a intertextualidade, que além de estar relacionada ao significado acional, fiz um alinhamento dela com subsistema Engajamento do SA e com as opiniões e atitudes da ASC.

4.5.2 A intertextualidade: articulação de vozes e textos

Julia Kristeva, no final dos anos de 1960, cria o termo intertextualidade. Esse termo relaciona-se com os estudos da dialogicidade da linguagem. Como estou centrando este estudo no discurso, não posso ignorar, seguindo os estudos de Bakhtin (2003), que ele é internamente dialógico, porque é polifônico. Para Bakhtin (2003, p. 272) “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, o que permite inferir que cada enunciado parte de outro(s) enunciado(s), assim como antecipa enunciado(s) futuro(s). Em outras palavras, um texto articula diversas vozes e textos.

É defendida, por Fairclough (2003, p.39), uma visão ampla da intertextualidade, indo além do que muitos pensam, que é apenas identificar “a presença de elementos atualizados de outro texto - as citações”. Para Fairclough (2001, p.135), a “intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos), a fim de gerar novos textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135).

Ainda consoante com o pensamento desse teórico, a intertextualidade “deve ser orientada pela observação da abertura ou do fechamento da diferença, isto é, dos variados graus de dialogicidade com as vozes recontextualizadas” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 41). Baseando-se em Fairclough (2003), Ottoni (2007, p. 36) reforça que

a intertextualidade abre para diferença ao trazer outras vozes para um texto. Contudo, a natureza da orientação para diferença varia entre os textos. Como Bakhtin (1986: 69) observa, a relação de um enunciado com outros pode ser em termos de ‘capitalizar sobre’ eles, ‘polemizar com’ eles, ou simplesmente ‘presumir que já são conhecidos do ouvinte’. Nesse sentido, as vozes presentes em um texto podem também representar perspectivas diferentes, ou não, e a relação entre elas pode ser de complementação ou de embate, numa tensão entre o texto que relata e o relatado.

No entanto, articular as vozes não é algo tão simples assim. “Há várias maneiras menos óbvias de incorporar elementos de outros textos” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 40).

Se pensarmos, por exemplo, no discurso, na escrita ou nos discursos relatados, é possível não apenas citar o que foi dito ou escrito em outro lugar, é possível resumilo. Essa é a diferença entre o que é convencionalmente chamado de ‘discurso direto’ (que pode citar a escrita e os supostos pensamentos, bem como o discurso - por exemplo, ‘Ela disse:’ vou me atrasar’) e as formas de ‘discurso indireto’ (por exemplo, ‘Ela disse que chegaria atrasada’). O primeiro afirma reproduzir as palavras reais usadas, o segundo não; um resumo pode reformular o que foi realmente dito (FAIRCLOUGH, 2003, p. 40, tradução nossa).

E considerando os tipos de discurso mencionados por Fairclough (2003), na citação acima, é possível considerar quatro tipos de relato em uma análise, que organizei no quadro a seguir, retirado de Ottoni e Guisardi (2021, no prelo) e cujos exemplos selecionei do *corpus* coletado para esta pesquisa.

QUADRO 27 - Intertextualidade

TIPO DE RELATO	CONCEITO	EXEMPLOS RETIRADOS DO CORPUS COLETADO
relato direto (ou discurso direto)	É uma citação, supostamente as palavras usadas, entre aspas. É comum a presença de verbos como: disse, respondeu, afirmou, ponderou, sugeriu, perguntou, indagou etc.	“As pessoas não acham que alguém como eu possa ser inteligente” (REPORTAGEM 2).
relato indireto (ou discurso indireto)	resumo, o conteúdo do que foi dito ou escrito, não as palavras usadas, sem aspas. Os textos e vozes de outros aparecem em geral como orações encaixadas (se usarmos os termo da gramática funcional ou orações subordinadas substantivas, se usarmos os termos da gramática tradicional).	Thiago Torres diz que um fator problemático na comunicação foi o fato de muitas vezes as pessoas o subestimarem (REPORTAGEM 2).
relato indireto livre (ou discurso indireto livre)	3. o relato indireto livre: O relato indireto livre é aquele que é intermediário entre o direto e o indireto. A voz do interlocutor se mistura com a voz do locutor, sendo, às vezes, difícil, distingui-las.	Thais afirma que , como os negros ainda são poucos na universidade, existe o lado positivo das pessoas serem muito unidas. “ A gente se ajuda muito. ” (REPORTAGEM 2).
relato de um ato de fala	É o relato do tipo de ato de fala sem relatar seu conteúdo	“Era bem puxado, no primeiro ano não consegui me dedicar muito à faculdade”, diz (REPORTAGEM 2).
<u>Perguntas norteadoras:</u>		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais outros textos / vozes relevantes, que estão incluídos e quais são significativamente excluídos? 2. Como outras vozes estão incluídas? Elas são atribuídas e, em caso afirmativo, de maneira específica ou não específica? 3. As vozes atribuídas são relatadas diretamente (citadas) ou indiretamente? 4. Como as outras vozes são texturizadas em relação à voz autoral e em relação umas com as outras? 		

Fonte: Baseado em Ottoni e Guisardi (2021, no prelo).

Vieira e Resende (2016, p. 65) explicam que “para relatar um discurso, pode-se não apenas citar em discurso direto, mas também parafrasear, resumir, ecoar em um discurso indireto”. Segundo essas pesquisadoras, “o discurso relatado atribui o dito a seu autor, mas a incorporação de elementos de outros textos também pode ser feita sem a atribuição explícita como, por exemplo, na paráfrase” (VIEIRA; RESENDE, 2014, p. 65).

Muitas vezes, é feita uma mudança do tipo de discurso, evidenciando o grau de comprometimento com o dizer e isso está ligado a questões de poder. Seguindo os estudos de Fairclough (1995), há quatro formas que podem transformar um discurso direto em indireto, permitindo assim, demarcar o limite que se estabelece entre as vozes. São elas: a) usar verbo *dicendi* seguido de oração subordinada (o estudante cotista **disse que**⁹⁴...); mudar pronomes de primeira e segunda pessoas para pronomes de terceira pessoa (**eu** sou cotista.../**ela** vai ser cotista); c) mudar os dêiticos (**aqui**.../**lá**); d) realizar a mudança de verbos para o passado (tal como mudar do futuro do presente para o futuro do pretérito - Eu **serei** cotista .../Ela **seria** cotista).

Conforme foi dito, a intertextualidade é a articulação de textos e vozes. No entanto, é preciso entender que nem sempre um texto vai fazer referência a outro texto, mas a situações do mundo, pois os textos podem fazer suposições, pressuposições⁹⁵. “O que é dito em um texto é ‘dito’ num contexto do que não é dito, mas tomado como dado” (FAIRCLOUGH, 2003, p.41). Dessa forma, assim como na intertextualidade, “as suposições/pressuposições conectam um texto a outros textos, para o mundo dos textos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 41).

A diferença entre pressuposições e intertextualidade é que as primeiras não são geralmente atribuídos ou atribuíveis a textos específicos. É mais uma questão de relação entre este texto e o que foi dito ou escrito ou pensado em outro lugar, com o 'em outro lugar deixado vago. Se, por exemplo, eu comecei este livro com 'As relações intertextuais de um texto são uma parte significativa dele' eu estou supondo que os textos tenham relações intertextuais, comprometendo-me a isso como algo que tem sido dito ou escrito em outro lugar e com a crença de que os leitores o ouviram ou leram em outro lugar. Não estou fazendo alusão a qualquer texto específico ou conjunto de textos, mas, no entanto, estou fazendo alusão ao mundo dos textos.

Enfim, é preciso ressaltar que nem todas as vozes são evocadas em um texto, que isso está intimamente relacionado com a questão do poder. Por exemplo, em um texto que critica as cotas e os obstáculos enfrentados pelos estudantes, pode não ser trazida a voz deles, mas daqueles que

⁹⁴ Os exemplos foram criados pela pesquisadora.

⁹⁵ Pressuposições são proposições que são tomadas pelo(a) produtor(a) do texto como já estabelecidas ou 'dadas' (embora haja a questão sobre para quem elas são dadas. Há várias pistas formais na organização de superfície do texto para mostrar isso. Por exemplo, a proposição em uma oração introduzida pela conjunção 'que' pressupostamente segue verbos como 'esquecer', 'lamentar' e 'perceber' (por exemplo, “Eu esqueci que sua mãe tinha casado novamente”); e os artigos definidos indicam proposições que têm significados 'existenciais' (por exemplo, 'a ameaça soviética' pressupõe que há uma ameaça soviética; 'a chuva', que está/estava chovendo) (FAIRCLOUGH, 2001, p. 155).

representam o poder, tais como a voz do governo, do Ministério da Educação, das universidades que não empreendem grandes ações de permanência. Assim, essa produtividade discursiva é socialmente limitada e ela é restringida, além de estar condicionalmente ligada às relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001).

4.5.3 A interdiscursividade: articulação de discursos

Até a obra de 1992 (traduzida em 2001), Fairclough considerava dois tipos de intertextualidade, a manifesta e a constitutiva, sendo essa última nomeada como interdiscursividade. No entanto, nos estudos posteriores a esse período, passou-se a tratar de duas categorias distintas, mas mantendo relação entre si. De acordo com Fairclough (2001, p. 152), “a interdiscursividade é uma questão de como um tipo de discurso e constituído por meio de uma combinação de elementos de ordens de discurso”. Para Ottoni e Guisardi (2021, no prelo), “a interdiscursividade diz respeito à heterogeneidade de um texto em termos da articulação de diferentes discursos”. Quanto ao princípio da interdiscursividade, temos que ele se aplica

a vários níveis: a ordem de discurso societária, a ordem de discurso institucional, o tipo de discurso, e mesmo os elementos que constituem os tipos de discurso. Além disso, a adoção de um modelo hegemônico aponta para a mesma direção, levando a uma visão das ordens de discurso como equilíbrio instável, constituído de elementos que são inteiramente heterogêneos - ou intertextuais em sua constituição. Os limites entre os elementos estão constantemente abertos para serem redesenhados à medida que as ordens de discurso são desarticuladas e rearticuladas no curso da luta hegemônica (FAIRCLOUGH, 2001, p. 159).

Assim, para realizar uma análise, com foco na interdiscursividade, é preciso identificar os discursos em um texto e perceber como eles são articulados. De acordo com as orientações de Fairclough (2003), passamos por duas etapas, ao identificar um discurso em um texto: 1) a identificação de que parte do mundo são representadas; 2) a identificação da perspectiva particular pela qual são representadas. Ele explica que é possível distinguir esses discursos tanto pelas formas de representar quanto por suas relações com outros elementos sociais. No quadro a seguir, apresento questões norteadoras (traduzidas de Fairclough, 2003), para realização da análise da interdiscursividade, bem como exemplo retirado do *corpus* coletado.

QUADRO 28 - Interdiscursividade

PERGUNTAS NORTEADORAS	EXEMPLO RETIRADO DO <i>CORPUS</i> COLETADO
<p>Quais discursos são articulados no texto e como eles são texturizados juntos? Existe uma mistura significativa de discursos?</p> <p>Quais são os traços que caracterizam os discursos que estão articulados (relações semânticas entre palavras, colocações, metáforas, suposições, traços gramaticais)?</p>	<p>Na didática, a direção faz um projeto todo ano, que precisa ser aprovado pela Secretaria de Educação. Ele envolve oficinas de exatas, onde os alunos têm, a cada duas semanas, uma aula prática exemplificando o teórico aprendido em sala de aula. “Isso, além de os ajudar na prova, auxilia na escolha do futuro profissional, tanto que 25% dos aprovados neste ano vão cursar alguma engenharia”, conta o diretor (discurso da educação – REPORTAGEM 1).</p>

Fonte: A autora.

As maneiras particulares de representação do mundo podem ser verificadas por meio de recursos linguísticos-semióticos que estão realizando um discurso, em que o mais saliente desses elementos é o vocabulário, pois os discursos não lexicalizam o mundo da mesma forma (FAIRCLOUGH, 2003). Explicada a interdiscursividade, sigo para a discussão da quarta categoria identificada: a metáfora que, para esta tese, escolhi seguir a proposta do Lakoff e Johnson, porque acredito que ela é inspiração para criação de tantas outras, inclusive a que é proposta nos estudos em ADC (ECD).

4.5.4 Metáfora: uma forma de pensar, agir, identificar e representar

Compreender o que é a metáfora vai bem além de estudos que a consideram uma mera figura de linguagem, classificação defendida pelos filósofos gregos, tal como Aristóteles. No entanto, apesar desse filósofo entender a metáfora como uma forma de linguagem “bem elaborada”, uma arte do “bem dizer”, ele reconhece que ela atravessa as nossas práticas diárias, evidenciando que “não há ninguém que na conversação corrente não se sirva de metáforas, dos termos próprios e dos vocábulos usuais” (ARISTÓTELES, 2001, p.5). São muitos os estudos que apontam a metáfora como uma característica da linguagem, centrada a algo relacionado a “florear” as palavras, porém, ela é bem mais que isso; é verdade que ela é uma característica da linguagem, mas, ela revela, principalmente, aspectos da nossa vida cotidiana, da forma como pensamos, agimos, representamos (LAKOFF; JOHNSON, 2002). Foi somente nos anos 70 que ocorreu uma mudança paradigmática na forma de conceituar o que é a metáfora. Ela sai dessa posição de linguagem “bem elaborada”, para ser entendida como uma operação cognitiva bastante relevante no nosso cotidiano.

De acordo com Sardinha (2007, p. 14), “as metáforas são os instrumentos que possuímos para criar novo conhecimento ou para dar conta de algo novo na ciência ou no cotidiano”. Para esse pesquisador, a metáfora é importante porque permite

Entender melhor como conceitualizamos o mundo, as pessoas, os sentimentos, os conceitos mais profundos e duradouros da humanidade; enxergar criticamente como grupos sociais e ideologias enquadram o mundo e que tipos de mensagens que querem passar; perceber como conceitualizamos o mundo, historicamente (individual e socialmente); Detectar o estilo de escritores, políticos e outros profissionais; Dar-nos conta de que tudo isso é feito pela linguagem (SARDINHA, 2007, p. 14).

Sendo assim, a linguagem está permeada de metáforas, ela se configura como um processo responsável pela forma como entendemos a nossa vida no mundo, não é apenas um “enfeite” para o discurso. Há de se ter cuidado, para não tratar a metáfora apenas como comparação. A comparação é apenas uma das formas de construir estruturas linguísticas metafóricas.

O nosso sistema conceptual⁹⁶ é metafórico por natureza e a essência, a base da metáfora, é a compreensão de uma coisa em termos de outra.

De acordo com Lakoff e Johnson (1980, p. 3),

Nosso sistema conceptual desempenha um papel central na definição de nossas realidades cotidianas. Se estamos certos em sugerir que nosso sistema conceptual é amplamente metafórico, então a maneira como pensamos, o que experimentamos e o que fazemos todos os dias é mais uma questão de metáfora. Mas nosso sistema conceptual não é algo de que normalmente temos consciência. Na maioria das pequenas coisas que fazemos todos os dias, simplesmente pensamos e agimos mais ou menos automaticamente ao longo de certos critérios. O que são esses critérios não é de forma alguma algo óbvio. Uma maneira de descobrir é olhando para a linguagem. Uma vez que a comunicação é baseada no mesmo sistema conceptual que usamos ao pensar e agir, a linguagem é uma importante fonte de evidência para esse sistema.

Assim, por meio das metáforas, construímos nossa realidade, identificamos, representamos o mundo e as pessoas, e, de alguma forma, isso ocorre por meio de uma “guerra”, em que, às vezes, ganhamos, às vezes, perdemos. As metáforas são responsáveis por permitir o entendimento de um domínio de experiência em termos de outro. “Para existir essa função, devem existir alguns tipos de conceitos básicos, alguns tipos de conceitos que não são entendidos de uma maneira totalmente metafórica, para servirem de domínio de fonte” (LAKOFF E TURNER, 1989, p. 135). Em relação ao domínio fonte, ele é aquele do qual são retiradas as informações para compreender o domínio alvo, geralmente um conceito abstrato

⁹⁶ Ao me referir a sistema, utilizo o termo “conceptual” em vez de “conceitual”, pois estou considerando que ele representa processos que não somente trabalham com conceitos, mas com a concepção de informações de maneira cognitiva. De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa (2003), da Porto Editora, temos as seguintes explicações: Conceptualizar'«1. Ação de formar conceitos; 2. Ação de organizar em conceitos»; 3. Ação de conceber informações».

(LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980]). E, para Cançado (2008, p.97), “o ponto de chegada ou o conceito descrito é conhecido, geralmente, como o domínio alvo e o conceito comparado, ou a analogia, é conhecida como o domínio fonte. Por exemplo, TEMPO É DINHEIRO⁹⁷. O domínio fonte é dinheiro e o domínio alvo é tempo. Por meio desse conceito metafórico, é possível construir os sentidos, tais como: “Você está fazendo eu perder tempo”, “Como você gasta seu tempo hoje em dia”, “O seu tempo está acabando”, “Isso vale o seu tempo”, dentre outros.

É bastante diferenciada e produtiva a divisão que Lakoff e Johnson (1980) fazem da metáfora, a saber: **metáforas estruturais, metáforas orientacionais e metáforas ontológicas**⁹⁸.

Sobre as **metáforas estruturais**, Lakoff e Turner, 1989, p. 135 asseveram que:

Imagine uma cultura onde um argumento é visto como uma dança, os participantes são vistos como artistas e o objetivo é realizar isso de forma equilibrada e esteticamente agradável. Em tal cultura, as pessoas consideram, vivenciam, realizam e falam sobre os argumentos de maneira diferente. Mas, provavelmente, nós não os veríamos como se estivessem discutindo: eles simplesmente estariam fazendo algo diferente. Parece estranho até chamar o que estavam fazendo de “discussão”. Talvez a maneira mais neutra de descrever essa diferença entre sua cultura e a nossa para dizer que temos um acervo discursivo estruturado em termos de batalha e elas têm um estrutura em termos de dança⁹⁹ (LAKOFF; JOHNSON, 2003, p.5).

Esse é um exemplo do que significa uma metáfora estrutural, ou seja, argumentar é entrar em um campo de guerra para estruturar (ao menos em parte) o que fazemos e como entendemos o que estamos fazendo quando discutimos (LAKOFF; JOHNSON, 2003). Ainda sobre a metáfora estrutural de guerra, “é importante ver que não apenas falamos sobre argumentos em termos de guerra, nós podemos realmente ganhar ou perder argumentos. Nós vemos a pessoa, como se estivéssemos discutindo como um adversário”. Para esses autores,

⁹⁷ Todos os conceitos metafóricos estão grafados com letras maiúsculas, como consta na obra *Metaphors We live by* (1980) e em sua tradução “Metáforas da vida Cotidiana” (2002), bem como em outras obras do Lakoff e Johnson.

⁹⁸ Diferente de alguns estudos (inclusive na área de ADC/ECD) que tenho visto, que classificam as metáforas como conceituais, orientacionais e ontológicas, eu sigo a seguinte classificação: estruturais, orientacionais e ontológicas, sendo que essas três são conceituais. Faço essa defesa, seguindo os estudos de Lakoff, que explica que temos um sistema conceptual, ainda que inconsciente e que é esse sistema que representa nossa realidade cotidiana; ele defende também que as metáforas representam a forma como conceituamos o mundo. Dessa forma, não vejo coerência em fazer essa separação em metáfora conceitual, pois todas as outras também o são, conforme consta nas obras de Lakoff e Johnson (2002, 2003).

⁹⁹ Minha tradução de “*Imagine a culture where an argument is viewed as a dance, the participants are seen as performers, and the goal is to perform in a balanced and aesthetically pleasing way. In such a culture, people would view arguments differently, experience them differently, carry them out differently, and talk about them differently. But we would probably not view them as arguing at all: they would simply be doing something different. It would seem strange even to call what they were doing “arguing”. Perhaps the most neutral way of describing this difference between their culture and ours would be to say that we have a discourse form structured in terms of battle and they have one structured in terms of dance* (LAKOFF; JOHNSON, 2003, p.5).

quando estamos em uma discussão, nós atacamos as posições do outro e nos defendemos. “Nós ganhamos e perdemos terrenos. Nós planejamos e usamos estratégias. Se encontrarmos uma posição indefinível, podemos abandoná-la e tomar uma nova linha de ataque” (LAKOFF; JHONSON, 2003, p. 5). Por isso que esses estudiosos defendem que muitas coisas do que fazemos no mundo são, de certa forma, estruturadas pelo conceito de guerra, mesmo que não ocorra um embate físico, vai ocorrer um embate verbal. E é “nesse sentido que o argumento é uma metáfora de guerra, que é aquela que vivemos nesta cultura; estrelando as ações que pensamos em discutir” (LAKOFF; JHONSON, 2003, p. 5). Assim, levando em conta o que está exposto nos estudos de Lakoff e Johnson (2002, 2003), sumário que: se consideramos que pensamos, agimos, representamos e identificamos as atividades do mundo por meio de metáforas, é preciso entender que o argumento da metáfora estrutural (que também é conceitual) É A GUERRA (ainda que parcialmente) e que ela é evidenciada na nossa linguagem do dia a dia, de diferentes modos.

Lakoff e Johnson (1980) apresentam os seguintes exemplos, os quais traduzi no quadro a seguir.

QUADRO 29 - Metáforas estruturais

Metáforas estruturais (conceituais)	Ele <i>atacou</i> todos os pontos fracos da minha argumentação.
	Suas críticas foram direto <i>ao alvo</i> .
	<i>Destruí</i> sua argumentação.
	Jamais <i>ganhei</i> uma discussão com ele.
	Você não concorda? OK, <i>atire!</i> Ok, <i>ataque!</i>
	Se você usar essa estratégia argumentativa, ele vai <i>esmagá-lo</i> .
	Ele <i>derrubou</i> todos os meus argumentos.
	<i>Ele vai acabar com todos os meus argumentos</i> .

Fonte: Exemplos retirados de Lakoff e Johnson (1980).

Os exemplos que constam no quadro mostram que realmente ocorre uma guerra travada com quem discutimos e que podemos ganhar ou perder; podemos ser derrubados por argumentos ou derrubarmos o outro. Aqueles com quem discutimos sempre serão nossos adversários e eles sempre serão atacados para que um lado dessa batalha saia “vitorioso”.

E acerca das **metáforas orientacionais**, elas não estruturam um conceito em termos de outro, mas organiza todo um sistema de conceitos em relação a outro. As Metáforas orientacionais são um conceito para a orientação espacial; por exemplo, ESTAR FELIZ É ESTAR PARA CIMA¹⁰⁰. O fato de que o conceito FELIZ é orientado PARA CIMA leva ao entendimento de expressões como “Estou me sentindo pra cima hoje”, “Estou me sentindo bem hoje”, “Estou feliz hoje”. Lakoff e Johnson (2002) explicam que nomeiam as metáforas como

¹⁰⁰ Os conceitos metafóricos são grafados em letras maiúsculas, seguindo o que consta nos estudos de Lakoff.

orientacional, porque a maioria delas tem a ver com orientação espacial. Esses estudiosos elaboraram uma proposta com conceitos metafóricos orientacionais, observando sua pervasividade na vida cotidiana, por meio da linguagem, conforme os exemplos do quadro a seguir:

QUADRO 30 - Metáforas Orientacionais

CONCEITOS METAFÓRICOS	EXEMPLOS RETIRADOS DE LAKOFF E DO CORPUS GERADO
FELIZ É PARA CIMA TRISTE É PARA BAIXO	Eu estou me sentindo <i>para cima</i> hoje (feliz) ↑ Estou me sentindo <i>para baixo</i> hoje (triste) ↓
SAÚDE E VIDA SÃO PARA CIMA DOENÇA E MORTE SÃO PARA BAIXO	Ele está no <i>auge</i> da sua forma física. ↑ Ele <i>caiu</i> doente. ↓
TER CONTROLE E FORÇA É PARA CIMA ESTAR SUJEITO AO CONTROLE E À FORÇA É PARA BAIXO.	Estou <i>por cima</i> nessa situação. ↑ Ele <i>caiu</i> do poder. ↓
BOM É PARA CIMA MAU É PARA BAIXO	Ele fez um trabalho de <i>alta</i> qualidade. ↑ As coisas estão indo o tempo todo para <i>baixo</i> . ↓
VIRTUDE É PARA CIMA DEPRAVAÇÃO É PARA BAIXO	Ele é um homem de espírito <i>elevado</i> . ↑ Esse foi um truque <i>baixo</i> . ↓
MAIS É PARA CIMA MENOS É PARA BAIXO	O número de livros publicados a cada ano continua <i>subindo</i> . ↑ Sua renda <i>caiu</i> no ano passado. ↓
CONSCIENTE É PARA CIMA INCONSCIENTE É PARA BAIXO	Acorde <i>para cima</i> . ↑ Ele <i>mergulhou</i> no sono. ↓
RACIONAL É PARA CIMA EMOCIONAL É PARA BAIXO	Tivemos uma discussão de <i>alto nível</i> intelectual. ↑ Nós pusemos <i>de lado</i> nossas emoções. ↓
EVENTOS FUTUROS PREVISÍVEIS SÃO PARA CIMA OU PARA FRENTE	Todos os eventos <i>vindouros</i> estão listados no jornal. ↑
CAIR É PARA BAIXO SUBIR É PARA CIMA	Um alto poder da sociedade e são eles que vão tomar decisões (João Clapp, cotista, medicina veterinária) . ↑ Não posso precisar se um dia não precisaremos mais das ações afirmativas, mas posso constatar que ainda temos um fosso , que já era brutalmente desumano, e que, na pandemia, ganhou mais tragicidade (voz do reitor da Universidade Zumbi dos Palmares - REPORTAGEM 5). ↓

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Lakoff e Johnson (2002).

Segundo Lakoff e Johnson (2003, p. 15), “tais orientações metafóricas não são arbitrárias. Elas têm uma base em nossa experiência física e cultural”. Para esses pesquisadores, “embora as oposições polares para baixo, desligados, dentre outras, são de natureza física, as metáforas de orientação baseadas nelas podem variar de cultura a cultura. Por exemplo, em algumas culturas, o futuro está à frente de nós, enquanto nos outros está atrás”¹⁰¹ (LAKOFF; JOHNSON, 2003, p. 15). Apesar das potencialidades das metáforas orientacionais, em relação à compreensão de conceitos, há outro tipo de metáfora, que representando por meio da experiência com substâncias e objetos físicos, corroboram a compreensão das nossas experiências no mundo; são elas as metáforas ontológicas.

A metáfora ontológica “é a forma de ver eventos, atividades, emoções ideias etc., como entidades e substâncias. Metáforas ontológicas servem a vários propósitos e os vários tipos de metáforas existentes refletem os tipos de propósitos servidos” (LAKOFF; JOHNSON, 2003, p. 26). De acordo com Lakoff e Johnson (2003, p. 27), por meio de uma metáfora ontológica, transformamos conceitos abstratos em substâncias, como, por exemplo, “experenciar o aumento de preços pode ser metaforicamente visto como uma entidade, por meio da inflação substantiva”. Esse autor explica que isso nos fornece uma maneira de se referir a essa experiência, a qual é possível verificar no quadro a seguir:

QUADRO 31 - Experiências com metáforas ontológicas

EXPERENCIAR O AUMENTO DE PREÇOS (DE FORMA METAFÓRICA)	1. Metáfora usada para fazer referência (referir-se) Exemplo: O medo da inflação está me enlouquecendo.
	2. Metáfora usada para quantificar: Exemplo: Se houver <i>muito mais inflação</i> , nós nunca sobreviveremos.
	3. Metáfora usada para estabelecer metas e motivar ações: Exemplo: Precisamos <i>combater a inflação</i> .
	4. Metáfora usada para identificar causas Exemplo: A <i>inflação me deixa doente</i> .
	5. Metáfora usada para identificar aspectos Exemplo: A <i>inflação está levando sua parte nas caixas registradoras e nas bombas de gasolina</i> .

Fonte: Exemplos retirados de Lakoff e Johnson (2002, 2003).

¹⁰¹ Minha tradução de: “Such metaphorical orientations are not arbitrary. They have a basis in our physical and cultural experience. Though the polar oppositions up-down, in-out, etc., are physical in nature, the orientational metaphors based on them can vary from culture to culture. For example, in some cultures the future is in front of us, whereas in others it is in back” (LAKOFF; JOHNSON, 2003, p. 15).

Considerando esses exemplos, é possível entender a inflação como uma entidade que nos permite: referir-se a ela, quantificar, identificar causas, identificar um aspecto particular dela, possibilitando, assim, um pensar e um agir para combatê-la. É possível exemplificar também com o tema desta pesquisa, em que SISTEMA DE COTAS É A ENTIDADE:

1) usada para fazer referência (referir-se): “Tem um *caminho* para você, esse *caminho* te facilita essa entrada” (Voz do participante da pesquisa, Luiz Gama, ex-cotista, professor da Educação básica). - CAMINHO É A ENTIDADE -;

2) usada para quantificar: “Foi uma *longa* caminhada sozinha, andando de ônibus de um lado para o outro, com muita *esperança*” (Voz da participante da pesquisa, Carolina Maria de Jesus, ex-cotista, professora da Educação Básica). - LONGA CAMINHADA E ESPERANÇA SÃO AS ENTIDADES - ;

3) usada para estabelecer metas e motivar ações: “ O Sistema de Cotas é *um ajuste de rotas* porque a gente tem rotas interrompidas historicamente ” (Voz do participante da pesquisa, Joaquim Nabuco, professor universitário). - AJUSTE DE ROTAS É A ENTIDADE -;

4) usada para identificar aspectos: “*vários aspectos* também que fizeram que eu *lutasse* por isso também e eu falo por mim (Voz do participante da pesquisa, Francisco, cotista, Pedagogia) - VÁRIOS ASPECTOS REPRESENTAM A ENTIDADE);

5) usada para identificar causas: “*Políticas públicas* são vistas como muleta para ‘vitimistas preguiçosos’ (Voz do participante da pesquisa, Tereza de Benguela, ex-cotista) - POLÍTICAS PÚBLICAS REPRESENTAM A ENTIDADE -.

Por fim, explicada esta categoria que ressalta no *corpus*, apresento mais duas: Argumento e Polarização Ideológica.

4.5.5 Argumentos

Tanto a metáfora (categoria da significado identificacional e que entendo também como sendo do representacional e da dimensão do significado local) é produtiva para análise da ideologia, segundo a ASC, quanto os argumentos (categoria tanto da dimensão do significado local, quanto da argumentação, do significado global, ou seja, dos tópicos). Van Dijk aprecia fazer essa separação do domínio discursivo, a fim de ressaltar por qual tipo de categoria as ideologias são expressas. Como meu foco aqui é somente nos argumentos e na polarização, não apresento as outras categorias propostas para análise do discurso ideológico, tais como eufemismo, classificação etc. Antes de apresentar essas categorias, importa explicar novamente

o que é polarização. De acordo com Van Dijk (2012, p. 31) “as ideologias geralmente possuem uma estrutura polarizada, refletindo a competição e o conflito entre os membros de um grupo e a categorização em endogrupos e exogrupos”. Esse teórico assevera que o discurso ideológico geralmente apresenta as seguintes estratégias, as quais ele designa como quadrado ideológico:

QUADRO 32 - Quadrado Ideológico

1. Enfatizar NOSSAS coisas boas
2. Enfatizar as coisas ruins DELES
3. Não enfatizar NOSSAS coisas ruins
4. Não enfatizar as coisas boas DELES

Fonte: Retirado de Van Dijk (2012, p. 32).

Essas estratégias, segundo van Dijk (2012, p. 32), “podem ser aplicadas a todos os níveis de ação, significado e forma do texto e do discurso”. Assim, para análise da ideologia expressa no *corpus* coletado e gerado, alguns Argumentos se mostraram produtivos, e é sobre eles que explico no quadro a seguir.

QUADRO 33 - A categoria Argumento para análise do discurso ideológico

	TIPOS DE ARGUMENTO	USO E/OU OCORRÊNCIAS	EXEMPLOS RETIRADOS DO <i>CORPUS</i> COLETADO
2	Autoridade (argumentação)	Uso de argumentos sustentados em alguma autoridade no assunto.	Segundo o economista De Pieri, há evidências de que o importante não é só a educação formal, mas certos hábitos dos pais, como o hábito de leitura. “O fato dos pais lerem influencia diretamente o sucesso dos filhos, porque a formação da linguagem depende muito de como a pessoa se comunica em casa, dos assuntos discutidos, da amplitude do vocabulário”, diz o economista (REPORTAGEM 2).
3	Carga (tema)	Uso de argumentos padrões, ou temas, que representam premissas. Quando premissas são tidas como certas, auto evidentes e com razões suficientes para aceitar a conclusão.	As pessoas não acham que alguém como eu possa ser inteligente (REPORTAGEM 2).
5	Comparação (significado, argumentação)	Uso de estratégias de comparação entre endogrupo e exogrupo; ocorre muito em discursos sobre as minorias.	Histórias como a da jovem filha de pedreiro se tornaram mais comuns na USP nos últimos anos, com um número crescente de estudantes pobres e de classe média baixa entrando na universidade (REPORTAGEM 2).
7	Contrafactuais (significado, argumentação)	Uso de estratégia argumentativa de persuasão que está relacionada à atitude de pedir empatia. De acordo com Brito (2014), as construções contrafactuais são geralmente expressas pela fórmula lógica “se, então”, mas podem ter outras realizações linguísticas. Segundo a autora, “as contrafactuais carregarem	Então o trabalho é construir essa ponte, de diminuir ou eliminar essa dificuldade que é o acesso do negro ao ambiente tecnológico (REPORTAGEM 2).

		consigo apenas desejos e reflexões sobre um evento que habita agora o plano da irrealidade, ou seja, sem a menor possibilidade de concretização.” (p. 2). Elas “expressam o não-fato”, ou ainda, o fato de maneira contrária ao evento que ocorreu” (p.3). “Ex: Pois é, se o Botafogo vencesse, voltaria à liderança, mas o Flamengo conseguiu um empate e no último lance do jogo no maracanã”.	
10	Evidencialidade (significado, argumentação)	Uso de estratégias de evidência ou prova para seu conhecimento ou opinião. Isso pode acontecer por meio de referências a figuras de autoridades. Quando as fontes estiverem realmente sendo citadas; a evidencialidade estará ligada à intertextualidade.	Segundo o reitor , a evasão na Universidade Zumbi dos Palmares em decorrência da pandemia ficou dentro da média do mercado. “Ainda estamos em época de rematrícula, mas, num levantamento ainda informal, penso que ficamos na casa de 30% a 33% de evasão. Antes, tínhamos cerca de 1,8 mil alunos ”, diz Vicente (REPORTAGEM 4).
11	Exemplo/ilustração (argumentação)	Uso de exemplos concretos, normalmente em forma de vinheta ou estória pequena, ilustrando o que é defendido pelo orador.	Nascido em Marília, no interior paulista, numa família de seis irmãos sustentada pela mãe boia-fria, cresceu na lavoura. Vendeu limão e paçoca para ajudar em casa, foi soldado da Polícia Militar e estudou direito para tornar-se delegado. Anos depois, de volta aos bancos escolares, no curso de sociologia, tomou contato com o movimento negro. (REPORTAGEM 4).
12	Generalização (significado, argumentação)	Uso de generalizações; em vez de oferecer estórias concretas.	“Você chega e todo mundo já fala inglês super bem, faz outra língua, já fez intercâmbio, parece que você está anos para trás” (REPORTAGEM 2)
	Jogo de números Retórica e argumentação	Uso de argumentos orientados para reforçar a credibilidade em movimentos que enfatizam a objetividade, por exemplo, por meio de números e estatísticas.	Histórias como a da jovem filha de pedreiro se tornaram mais comuns na USP nos últimos anos, com um número crescente de estudantes pobres e de classe média baixa entrando na universidade. Graças a políticas de inclusão, a porcentagem de alunos provenientes de escola pública ingressando na USP subiu de 28,5% em 2013 para 41,8% em 2019 (REPORTAGEM 2)
23	Polarização, categorização do NÓS-ELES (significado)	Uso de estratégias semânticas e que prevalecem as expressões de cognição polarizadas e a divisão categórica de pessoas em endogrupo (Nós) e do exogrupo (Eles).	“Ver de onde você veio e de onde as pessoas vieram, perceber que elas estão com séculos de vantagem em relação a você e aos seus tem sido bem triste e difícil para mim” (REPORTAGEM 2)

Fonte: Baseado em Van Dijk (2012, 2017a, 2017b, 2018).

Explicadas as categorias, apresento primeiro a situação de injustiça social que envolve o sistema de cotas (para isso, considero aspectos tanto dos dados coletados quanto gerados), para depois partir para a análise das reportagens (dados coletados) e, depois, para análise das entrevistas (dados gerados).

4.5.6 Vocabulário

Não se tem muito o que discutir sobre a categoria vocabulário, já que ela constituiu todas as outras. Para identificar marcas de interdiscursividade, por exemplo, é a categoria mais produtiva. Para Ottoni (2007, p. 42), “o mais evidente dos traços distintivos de um discurso é o vocabulário”, pois eles lexicalizam o mundo de maneiras diferentes (FAIRCLOUGH, 2003). Ainda sobre isso, seguindo os estudos de Fairclough (2003), Ottoni (2007, p.43) esclarece que para focalizar os mesmos aspectos do mundo deve-se focalizar como os “diferentes discursos estruturam o mundo discursivamente, e, portanto focalizar as relações semânticas entre as palavras”.

Trata-se de uma categoria da ADR e que nesta tese articulei com o significado local, da ASC, mais especificamente à semântica local, já que o vocabulário nada mais é do que as escolhas lexicais.

5 REPRESENTAÇÕES E IDENTIFICAÇÕES DO ESTUDANTE COTISTA E DO SISTEMA DE COTAS: A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS E DOS DADOS GERADOS

A esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desdendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo (FREIRE, 2013, p. 14).

FIGURA 23 - Ilustração sobre o ingresso por cotas na universidade



Fonte: <https://www.geledes.org.br/cotas-raciais-ate-durarem-as-desigualdades/>

Nesta seção, retomo minhas questões de pesquisa, com o intuito de apresentar uma análise que busque respondê-las, tentando manter a coerência entre a teoria e o que conheço sobre o tema em questão, alinhando-as às categorias de análise para as quais o *corpus* guiou. Sendo assim, esta subseção está organizada em outras duas. Na primeira (5.1), apresento a situação de injustiça social, seguindo o passo do arcabouço (passo 1, denominado como

reflexões iniciais) proposto por mim com contribuição dos meus orientadores. Para a identificação da situação de injustiça social, considero aspectos tanto dos dados gerados quanto dos coletados. Na segunda subseção (5.2), apresento a análise da prática social jornalística (considerando aspectos da prática discursiva, dos parâmetros do contexto), seu funcionamento e seu impacto na sociedade. Na terceira subseção (5.3), é apresentada a análise das cinco reportagens, considerando como os produtores do textos e outros atores sociais convocados representam, nas reportagens, a prática social de ingresso e de permanência no ensino superior por meio de cotas sociais e raciais. E, a última subseção (5.4) é destinada para apresentação da análise dos dados gerados, ou seja, da entrevista realizada com cotistas, ex-cotistas e professores de duas universidades públicas.

5.1 Reflexões iniciais: ênfase na situação de injustiça social que envolve as cotas sociais e raciais para acesso à universidade e sua relação com o contexto da escravização

Antes de identificar estruturas discursivas que comprovam que há, de fato, uma situação de injustiça social, é preciso entender a relação que existe entre estrutura discursiva e estrutura social, pois elas são mediadas cognitivamente. Como defende Van Dijk (2021), é a nossa representação cognitiva de uma estrutura social que influencia a estrutura cognitiva do discurso, ou seja, o nosso conhecimento de questões sociais sobre determinado problema (ou situação) é que vai impactar no conhecimento das estruturas discursivas (também cognitivas).

Quem tem o mínimo de conhecimento histórico, quem se recorda (modelo mental de contexto) do que representou a escravização no Brasil, vai entender o quanto necessitamos de uma “segunda abolição”, já que, ao ocorrer a “libertação” dos escravizados, não foram dadas a eles condições mínimas de uma vida digna na sociedade, com direito à **educação**, saúde, moradia e emprego. Dessa forma, o Brasil é um exemplo negativo de práticas de crueldade com todo um povo. Foram mais de 12,5 milhões de pessoas que foram transportadas da África para as Américas, 4,9 milhões delas foram escravizadas, exploradas nas plantações de cana-de-açúcar, nas minas de ouro ou sendo exploradas por seus senhores (GOMES, 2021¹⁰²). Segundo esse pesquisador:

¹⁰² Todas as citações referentes a Gomes (2021) fazem parte de minhas anotações de sua aula ministrada em curso intitulado como “A construção de um império escravista”, em março de 2021.

Ao menos 2 milhões de habitantes de diversos territórios do continente africano nem sequer completaram a travessia pelo Oceano Atlântico e morreram em navios que amontoavam humanos como simples mercadorias. Mais de 130 anos depois da abolição da escravidão no Brasil, os reflexos desse período histórico não são difíceis de perceber: dados recentes do IBGE indicam que entre os 10% mais pobres da população brasileira, 78,5% são negros. De acordo com informações do Atlas da Violência divulgado em 2019, 75,5% das vítimas de homicídio no país são negras (GOMES, 2021, s/p).

Esse cenário cruel, que trouxe sofrimento para todo o povo negro, resultou em um racismo estrutural que assola nossa sociedade até os dias atuais. É como se as vidas negras continuassem não importando para aqueles que detêm o poder ou para aqueles que fazem questão de se manifestarem por meio de práticas racistas. De acordo com Van Dijk (2016, p.18), “o racismo como sistema de dominação social tem suas dimensões principais - a das representações socialmente compartilhadas (atitudes preconceituosas), por um lado, e práticas sociais específicas de tratamento ilegal (discriminação)”, por outro lado. Sendo assim, crucial “para a reprodução do sistema são representações, são as reproduções das representações sociais nas quais ele se baseia. Isso acontece através de formas de discurso racista, uma das formas de prática social discriminador” (VAN DIJK, 2016, p.18).

Além do contexto que corrobora o racismo, há o contexto do empobrecimento/ pobreza no contexto brasileiro. O Brasil é um dos países mais desiguais do mundo. E, nesse cenário, “os pobres são desqualificados por suas crenças, seu modo de se expressar e seu comportamento social, sinais de qualidades negativas e indesejáveis que lhe são conferidas por sua procedência de classe, por sua condição social” (YASBEK, 2012, p. 289).

E, é nesse contexto global, que as cotas são implementadas, após longa discussão no parlamento, no ano de 2012, a fim de ofertar vagas para o acesso ao ensino superior pelas minorias; e isso ocorreu no governo de esquerda. No entanto, muitos obstáculos as acompanham, muitos elementos resultam em uma situação de injustiça social, conforme é possível exemplificar no quadro a seguir.

QUADRO 34 - Fatores constituintes da situação de injustiça social

ALGUNS ELEMENTOS QUE RESULTAM E CONSTITUEM EM/ UMA SITUAÇÃO DE INJUSTIÇA SOCIAL	EXEMPLOS RETIRADOS DO <i>CORPUS</i> ANALÍTICO (DADOS COLETADOS E DADOS GERADOS):
Ausência de transporte dos bairros periféricos para as universidades localizadas em centros urbanos	A próxima luta dos alunos é para garantir o transporte para o UnB, pois Brazlândia fica a 56,3km do Campus Darcy Ribeiro e não tem uma linha de ônibus que faça o percurso. Somados aos aprovados nesta semana no Centro Médio 2 de Brazlândia, mais de 80 alunos entraram na UnB. Porém, quando Khaluy Jhaffe, 17 anos, foi aprovado em administração e procurou o Transporte Urbano do Distrito Federal (DFTrans), soube que não havia demanda suficiente para uma nova linha. Vamos ter que acordar antes das

	<p>5h para pegar um ônibus para a Rodoviária do Plano Piloto e, de lá, outro para a L2 Norte, explica. Ao Correio, o DFTrans alegou haver só a possibilidade de os estudantes de Brazlândia chegar à UnB por meio da integração de dois ônibus (REPORTAGEM 1).</p> <p>Eu não tinha tempo para ler por conta da distância da universidade, eu andava, sei lá, uns 7km, para ir para a universidade, dentro da escola que eu fazia PIBID até a universidade, eu não tinha dinheiro, estou falando a verdade para você, eu não tinha dinheiro para pagar um ônibus ou um motoboy. Não tinha. Isso foi no segundo período (Trecho da entrevista realizada com o participante de pseudônimo Luiz Gama, UY).</p>
<p>Ausência de engajamento das escolas públicas de ensino médio, a fim de prepararem os alunos para ingressarem e permanecerem na universidade</p>	<p>No ano passado, 46 passaram na primeira etapa do PAS e mais 40 nas outras seleções. No entanto, o diretor conta que o cenário nem sempre foi positivo. Comecei a trabalhar aqui em 2000. Lembro que quando aprovamos seis pessoas, até soltamos fogos, brinca (REPORTAGEM 1).</p> <p>Quando a gente chega na faculdade, a gente realmente se depara, né, com outros métodos, outras formas, essas formas eram totalmente desconhecidas de mim, particularmente no ensino médio né, porque exatamente acontecia isso no ensino médio, a maioria dos professores que eu tive e eu estudava à noite, que eu considero assim que foi algo que pesou nesse processo, a gente não tinha uma formação crítica. Na verdade, eram muitas, exatamente aquela formação de: - “vou copiar aqui, vou pegar, colocar na sua cabeça e pronto”. Então, eu considero meus professores do ensino médio, particularmente, eles não tinham essa preocupação de uma formação crítica, de uma formação reflexiva, né?” (Trecho da entrevista realizada com o participante de pseudônimo Zumbi dos Palmares, UY).</p>
<p>Ausência de engajamento das próprias universidades:</p>	<p>Um aluno de Medicina, que preferiu não se identificar, acha que a questão da permanência tem sido negligenciada pela USP. Na sua opinião – que corrobora com as críticas feitas pelos movimento negro da Universidade – há muito destaque à implementação das cotas, mas não se preocupa com que o aluno tenha um bom aproveitamento do curso e, de fato, se forme. Ele ainda contou que, apesar das conquistas, ainda há muito para avançar. “Não notei grandes diferenças de um ano para o outro. Ainda vejo pouca gente como eu, de baixa renda. Negro, então, é muito difícil” (REPORTAGEM 3).</p> <p>A universidade precisa se reinventar. Há muitos conhecimentos que as provas não conseguem medir. Por exemplo, uma pessoa que toca um violão é um tipo de conhecimento, uma pessoa que constrói é outro tipo de conhecimento, então eu acho que está avaliando algo de forma muito superficial. A meu ver o sistema deveria ser mais holístico, como eu falei antes, um sistema que te avalie, que valorize o que você fez fora de sala de aula, algumas universidades procurarem alunos que fazem algumas coisas.... olhar o esforço, olhar outras habilidades (Trecho da entrevista realizada com o participante de pseudônimo Abdias Nascimento, UX).</p>
<p>Ausência de recursos financeiros/econômicos (para os estudantes)</p>	<p>Quando passou em direito na USP, Gabriel Belém simplesmente não tinha dinheiro para vir de sua cidade, Jacareí (SP), para São Paulo. Aluno de escola pública a vida toda, ele foi o primeiro da família a entrar em uma universidade pública - seu pai é porteiro e sua mãe é técnica de enfermagem, e só concluíram o ensino fundamental depois de adultos. Para poder se mudar para a capital, Gabriel juntou dinheiro vendendo geladinhos na rua e fez campanha nas redes sociais. Em São Paulo, além de estudar, começou a trabalhar 8h por dia em uma fábrica na Vila Formosa. "Era bem puxado, no primeiro ano não consegui me dedicar muito à faculdade", diz (REPORTAGEM 2).</p> <p>A gente é baixa renda sim, eu estava de carteira assinada na época, então, por isso que eu não atingi a Cota de baixa renda, mas hoje em dia tudo que eu vou fazer é baixa renda em escola pública, porque eu entrei na faculdade e eu fui conseguir a bolsa moradia, acho que um ano depois, não, no final do meu primeiro ano porque quando eu entrei eu estava de carteira assinada e aí o meu patrão por ser tranquilo com essas coisas, acho que ainda fiquei três meses</p>

	<p>de carteira assinada para eu poder pegar o seguro e quando eu tentei bolsa eu estava na última parcela do seguro e eu não consegui pegar a bolsa, porque até em então eu tinha a renda” (Trecho da entrevista realizada com a participante de pseudônimo Dandara dos Palmares, UX).</p>
<p>Ausência de investimento na educação, principalmente em políticas de permanência no ensino superior</p>	<p>Os últimos dados divulgados pela USP sobre o investimento em permanência estudantil são de 2016. Segundo o Anuário Estatístico, naquele ano os gastos com auxílios socioeconômicos aumentaram 3,84%. Entretanto, a variação não acompanhou o custo de vida na cidade de São Paulo, que cresceu quase o dobro no mesmo período, 6,15% segundo o DIEESE. Os dados também mostram que alguns auxílios específicos, e importantes, caíram ou estagnaram. O número de vagas em moradia estudantil não mudou e o apoio ao transporte diminuiu: eram 2.212 alunos beneficiados em 2015; no ano seguinte, 1.595. Em 2015, as bolsas de Iniciação Científica, que abrange principalmente os alunos da graduação, somavam 2.444. No ano seguinte, caíram para 2.255. O aluno de medicina entrevistado relatou que dependia de uma dessas bolsas que foi cortada. Ele teve que desistir do projeto de Iniciação Científica (REPORTAGEM 3)</p> <p>A maior dificuldade pra mim, para permanecer na universidade, é essa questão financeira, é ficar sem bolsa, porque igual no meu caso como eu tenho bolsa, eu apenas fico na faculdade e não trabalho, ter um trabalho acho que dificulta na minha graduação, então, acho que a maior dificuldade ficar sem bolsa, alguma coisa assim, alguma coisa financeira, você não ter dinheiro ali pra se manter, essas coisas,(Trecho da entrevista realizada com a participante de pseudônimo Maria Firmina dos Reis, UY).</p>
<p>Presença constante do racismo institucional e de outras práticas discriminatórias</p>	<p>Ele conta à BBC News Brasil que quando anda pelo campus muitas pessoas o encaram. “Muitos olham com olhar de medo - achando que eu vou roubar. Outros tiram sarro, fazem comentários maldosos.” “No meu caso é bem nítido (que sou da periferia) pelo meu modo de vestir. Mas faço questão de me vestir do modo da quebrada mesmo, nesse estilo chavoso (boné de aba larga, correntes, estilo típico de funkeiros)”, diz ele. “As pessoas de classe média não acham que alguém como eu, com meu estilo, pode ser inteligente, pode estar nesse espaço.” [...] E afirmam ter de, muitas vezes, lutar contra discriminação e racismo de colegas, professores e funcionários de uma universidade que ainda é majoritariamente branca (REPORTAGEM 2).</p> <p>A gente conversando sobre a questão de quem tinha entrado com cotas, quem não tinha e falava sobre quando a gente entrou, alguns colegas né, algumas pessoas que estavam assim ao redor da nossa conversa cochicharam e falaram que as pessoas que achavam que cota não deveria existir, porque eles consideravam que todos tinham as mesmas oportunidades, então eles achavam que era muito injusto pegar vaga de uma pessoa e passava a vaga de uma pessoa branca ou com outra característica. Essa foi a primeira questão que eu sofri, mas que no momento eu não consegui identificar né? Porque eu ainda estava no processo de construção, de conhecimento da minha identidade também, mas que ao longo desse tempo fui percebendo essas questões e algumas falas né, na verdade, algumas posições de alguns professores em que a gente chama de racismo velado, em algumas conversinhas paralelas dentro de sala, que eu consegui e ainda consigo identificar” (Trecho da entrevista realizada com a participante de pseudônimo Zumbi dos Palmares, UY).</p>

Fonte: A autora. Excertos retirados do *corpus* coletado e gerado.

Diante desses exemplos e muitos outros presentes no *corpus* analítico, acredito que comprovo que estamos diante de uma grande situação de injustiça social, a qual a linguagem e a cognição fazem parte e sobre a qual me deleito a investigar.

5.1.1 Breves considerações globais: do *corpus* coletado e gerado às questões de pesquisa

Como uma análise completa de todas as estruturas discursivas significativas iria exigir uma tese de centenas de páginas, concentrei-me naquelas que trazem representações e avaliações materializadas em maior ocorrência no *corpus*. O *corpus* coletado está constituído por cinco reportagens, publicadas em diferentes *sites* de jornais on-line: uma do Correio Braziliense (1), duas do BBC News (2), uma do Uol - ECOA (1) e uma do Jornal Campus da USP (1). E o *corpus* gerado está constituído por entrevistas e notas de campo.

É preciso considerar que as representações e identificações discursivas, materializadas no *corpus*, são controladas pelas estruturas cognitivas e sociais, como defende Van Dijk (2017a, 2018) e possíveis de serem transformadas. Para Fairclough, é possível ver transformações por meio do discurso que, de acordo com ele, é “socialmente constitutivo e contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que direta ou indiretamente o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 91). Isso posto, para a análise do *corpus* coletado e gerado, busco responder às seguintes questões de pesquisa:

QUADRO 35 - As questões de pesquisas e as categorias guiadas pelo *corpus* coletado e gerado:

QUESTÕES DE PESQUISA	CATEGORIAS
1) Como se representam os aspectos do evento comunicativo (considerando a prática social jornalística e a realização das entrevistas), considerando a relação da interação comunicativa, da estrutura discursiva, da estrutura social, perpassando pelas representações mentais acerca da situação de injustiça social que envolve o ingresso e permanência no ensino superior, por meio de cotas sociais e raciais?	<ul style="list-style-type: none"> • Intertextualidade (ligada ao significado acional da ADR, à opinião e atitudes da ASC e ao Subsistema Engajamento do SA) • Interdiscursividade (ligada ao Significado Representacional da ADR). • Vocabulário (ligado à ADR e à ASC (significado/semântica local). • Metáfora (ligada ao Significado Identificacional da ADR, significado local da ASC). • Avaliação (SA) (ligada ao Significado Identificacional e às Atitudes e opiniões da ASC). • Argumento (ligado ao Significado global da ASC).
2) Quais textos, vozes, discursos e polarizações (ideologias) são articulados nas reportagens, como são articulados e quais representações e identificações/avaliações eles constroem discursivamente da prática social de ingresso e permanência de cotistas nas universidades e desses atores sociais? Por meio de quais estruturas discursivas, essas representações e identificações/avaliações são realizadas?	
3) Quais ações têm sido desenvolvidas com vistas à permanência de alunos cotistas no ensino superior público e como elas têm sido representadas e avaliadas?	

Fonte: A autora.

Conforme já mencionado, para esta pesquisa, o foco recai nas formas de representação e avaliação dos estudantes cotistas, no sistema de cotas, ou, em outras palavras, na prática social do ingresso de cotistas no ensino superior e de sua permanência. Procuro analisar, então, o

discurso em si e o discurso em relação com outros momentos da prática social jornalística e do campo da pesquisa. No que se refere à identificação, é importante esclarecer que é uma preocupação da ADC (ECD), investigar as relações de poder que são estabelecidas tanto nas práticas discursivas quanto nas práticas sociais e como as identidades são construídas em um contexto de transformações sociais e econômicas, fruto da modernidade tardia (GIDDENS, 2002). É conhecido o poder da mídia para desvelar relações de poder, para apontar representações e identificações/avaliações de diferentes atores sociais sobre determinada situação de injustiça. Considerando isso, é importante explicar brevemente sobre a prática social jornalística antes de apresentar a análise do contexto comunicativo.

5.2 Análise dos dados coletados: a prática social jornalística e os parâmetros do contexto comunicativo que a envolve

O jornalismo é uma prática social envolta pelo objetivo de informar e uma das mais afetadas pelas evoluções tecnológicas desde a revolução industrial somada à força da internet nos tempos atuais, influenciada pela globalização, pois impactou, sobremaneira, o fluxo e a linguagem da informação. Mas nem sempre a informação chegava de forma fácil aos leitores de jornais. Em séculos passados, havia uma complexidade muito grande no que se refere à publicação de textos para a esfera jornalística. Com a chegada da família real no Brasil, é que se abre o caminho para a imprensa, pois a realeza traz maquinário para impressão, e isso não existia em nosso país. É seguindo ordem de D. João VI, que se instala o equipamento tipográfico que passa a garantir a produção, impressão e a censura de materiais de produção. Mas, isso não garantiu que qualquer pessoa pudesse publicar. Poucas pessoas consideradas letradas e que mantinham alguma ligação com a corte portuguesa é que podiam divulgar suas ideias. Pessoas com posses conseguiam também produzir folhetos. Com o tempo esse acesso à informação foi sofrendo avanços.

Para se ter uma ideia da dificuldade de acesso à informação, “em meados do século XVIII, mesmo dispondo de vários jornais impressos, os parisienses costumavam ir até uma castanheira, no centro da cidade, a chamada *Árvore Cracóvia*, para saberem sobre as notícias que eram transmitidas oralmente” (DARNTON, 2000, p.5).” Ainda de acordo com Darnton (2000, p.5): “uma outra forma de divulgar informações era por meio de uma intrincada rede de bilhetes”. E segundo Zanchetta Júnior (2004, p.9-10):

Processos curiosos juntam-se, modificam, dão origem a outros: o cavalo dobrou a velocidade que o homem podia alcançar, tornando mais rápido o trânsito das informações. Depois vieram o pombo, o trem, o telégrafo, o telefone, o rádio, a televisão, a internet. Com o avanço das tecnologias mecânica, e, principalmente, eletrônicas, diversos processos de difusão de informações chegaram ao século XX, quanto assistimos à impressionante dinamização e diversificação do universo da imprensa, compondo-se de um conjunto variado que exige atenção detalhada em cada uma de suas ramificações.

Neste contexto da modernidade tardia (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), em um mundo globalizado, com o crescimento de acesso à internet, os jornais passaram a disponibilizar versões on-line de suas produções, o que encurtou ainda mais as distâncias para que a informação chegue aos seus leitores. De acordo com Pena (2006, p. 22-23), “já que não podemos estar em vários lugares ao mesmo tempo, queremos, pelo menos, acreditar que sabemos o que acontece nos mais longínquos rincões do universo”. Segundo esse autor, para que isso aconteça, basta mandarmos “relatores de alguma tecnologia que possa substituir o relato do homem” (PENA, 2006, p.22-23).

Nessa seara, entendo que as reportagens estão a serviço da (des) informação. Geralmente, elas são constituídas de informações socialmente relevantes e que convocam uma publicação na mídia. Em relação à mídia, Miranda (2006, p.65) defende que “ao ser tomada como uma instituição social e linguística, ela funciona como um espelho que reflete os conceitos e as ideias que circulam na sociedade e no cotidiano social¹⁰³.” Considerando os textos que são publicados na mídia (na esfera jornalística) e seu poder discursivo, escolhi analisar, como já mencionei, reportagens on-line e sobre as quais apresento um quadro com o significado global (expresso pelas manchetes e linhas finas) e os parâmetros do contexto (traços de relevância):

¹⁰³ Há um artigo de Bourdieu (1997) intitulado *A influência do jornalismo*, no qual o autor explica sobre a “influência que os mecanismos de um campo jornalístico cada vez mais sujeito às exigências do mercado (dos leitores e dos anunciantes) exercem e sobre os diferentes campos de produção cultural, campo jurídico, campo literário, campo artístico e campo científico” (p.101).

QUADRO 36 - Significado Global e Parâmetros do contexto (traços de relevância) referentes às reportagens

SIGNIFICADO GLOBAL (Manchetes e Linhas finas)	ALGUNS PARÂMETROS DO CONTEXTO (ALGUNS TRAÇOS DE RELEVÂNCIA)			
	PARTICIPANTES ¹⁰⁴ (pessoas com suas crenças, valores, ideologias e instituições, elite simbólica e grupos poderosos)			CENÁRIO (INCLUINDO DIMENSÕES TEMPORAL E ESPACIAL E SEUS OBJETOS TÍPICOS)
	Produtor do texto (elite simbólica)	Demais participantes da situação interativa (Dentre eles, elites simbólicas)	Principais instituições envolvidas – incluindo elites simbólicas, grupos poderosos	
REPORTAGEM 1 Manchete: A UnB será ocupada pela periferia: exemplos vêm de Ceilândia e Brazlândia (manchete modificada para Escolas de Ceilândia e Brazlândia aprovam mais de 100 estudantes na UNB). Linha fina: Centros de ensino médio das duas regiões administrativas conseguiram aprovar mais de 100 estudantes na Universidade de Brasília, por meio do PAS e do Sisu.	Pedro Gregori	Cotistas (estudantes oriundos de escolas localizadas nas periferias do DF) Diretores de escolas públicas do DF	Jornal Correio Braziliense, Detran, CEM 1, CEM 2, Secretaria de Educação do Distrito Federal e família	Tempo (data de publicação): 31 de janeiro de 2018 Espaço (lugar, suporte): Redação/Site do Correio Braziliense (Correioweb) Brasília – DF Objetos típicos: computadores, internet, mesas, cadeiras e outros objetos típicos desses cenários.
REPORTAGEM 2 Manchete: As pessoas não acham que alguém como eu possa ser inteligente: a vida dos alunos de periferia na USP Linha fina: Relatos de alunos pobres e da periferia que conseguiram vencer centenas de barreiras para chegarem à melhor universidade do país trazem à tona as dificuldades que enfrentam após o vestibular: da defasagem na formação cultural à luta pelo sustento.	Letícia Mori	Cotistas (estudantes) Economistas Pais de estudantes	BBC News Brasil, USP, Instituto Locomotiva e Instituto de economia do Insper e família	Tempo (data de publicação): 29 de abril de 2019 Espaço (lugar, suporte): Redação/Site - BBC News São Paulo – SP Objetos típicos: computadores, internet, mesas, cadeiras e outros objetos típicos desses cenários.

¹⁰⁴ Esses participantes das reportagens estão nomeados no quadro “Vozes e textos articulados na reportagem”; que identifica marcas de intertextualidade, na análise dos dados coletados.

<p>REPORTAGEM 3</p> <p>Manchete: Cotas aumentam, assim como as dificuldades de permanência.</p> <p>Linha fina: Cursos terão que cumprir cota mínima a partir deste ano; antes, conta era feita por institutos, escolas ou faculdades.</p>	<p>Giovana Constanti</p>	<p>Cotistas (Estudantes da USP)</p>	<p>USP e Jornal da USP</p>	<p>Tempo (data de publicação): 20 de julho de 2015</p> <p>Espaço (lugar, suporte): Redação/Site do Jornal Campus - USP São Paulo – SP</p> <p>Objetos típicos: computadores, internet, mesas, cadeiras e outros objetos típicos desses cenários.</p>
<p>REPORTAGEM 4</p> <p>Manchete: Lei de Cotas ainda não cumpriu seu objetivo e precisa ser renovada em 2022, diz reitor da Zumbi dos Palmares.</p> <p>Linha fina: Regra que reservou vagas para negros, indígenas e estudantes de escola pública perde a validade no próximo ano.</p>	<p>Thaís Carrança</p>	<p>Reitor da Universidade Zumbi dos Palmares</p>	<p>Governo americano, Governo brasileiro, Fundação Palmares, Movimento negro, Judiciário, Ministério público, Universidade de São Paulo, Universidade Zumbi dos Palmares, Magazine Luiza, Bayer e Vereadoras negras.</p>	<p>Tempo (data de publicação): 13 de fevereiro de 2021</p> <p>Espaço (lugar, suporte): Redação/Site - BBC News São Paulo – SP</p> <p>Objetos típicos: computadores, internet, mesas, cadeiras e outros objetos típicos desses cenários.</p>
<p>REPORTAGEM 5</p> <p>Manchete: A esperança vem em cotas</p> <p>Linha Fina: Quase duas décadas depois, primeiros egressos do sistema de cotas incorporam a causa em suas trajetórias</p>	<p>Janaina Garcia</p>	<p>Ex-cotistas (advogados, juristas, professores, jornalistas) Coordenador do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA)</p>	<p>UOL, Hipermercado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual da Bahia, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia, Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), Conselho Nacional de Justiça, Supremo Tribunal Federal, ONG Educafro e família</p>	<p>Tempo (data de publicação): 02 de dezembro de 2020</p> <p>Espaço (lugar, suporte): Redação/Site da Uol São Paulo – SP</p> <p>Objetos típicos: computadores, internet, mesas, cadeiras e outros objetos típicos desses cenários.</p>
<p>OBJETIVOS: Expor sobre o sistema de cotas, os desafios e as conquistas para leitores do Correio Braziliense, do site Uol, da BBC News e do Jornal Campus da USP, bem como para demais interessados nos temas cotas, AA, pobreza e racismo.</p>				

Fonte: A autor

Apresentados o significado global e os parâmetros do contexto (traços de relevância), sumário sobre o contexto comunicativo, sobre a prática discursiva das reportagens escolhidas para análise. O exemplar de reportagem 1 foi produzido por Pedro Grigori, que tem conhecimento contextual acerca das cotas e escreveu para leitores do *Correio Braziliense* e demais interessados na temática discutida (considerando que o leitor também tenha um certo conhecimento contextual sobre as cotas), em 31 de janeiro de 2018. A reportagem circulou em várias redes sociais, chamando à atenção de vários atores sociais, tais como professores, diretores, famílias dos estudantes aprovados, secretários de educação, devido à sua manchete (o tópico ou macroproposição): *Unb será ocupada pela periferia: exemplos vêm de Ceilândia e Brazlândia*. Essa manchete despertou a atenção de diversos atores sociais, devido à escolha linguística “será ocupada”. Após toda a tensão provocada pelo uso dessa estrutura linguística, a reportagem começou a circular com o uso de um outro processo (verbo): “aprovam”. Ou seja, a manchete foi trocada após o subsecretário ter criticado em suas redes sociais (com inúmeras curtidas, comentários e compartilhamentos) o uso de “ocuparam (será ocupada)” em vez de “conquistaram”, conforme podemos ver na captura de tela a seguir.

FIGURA 24 - Captura de tela de página de rede social



Captura de tela feita pela autora. Em 31 jan. 2020.

É possível perceber o poder da mídia, apenas pelo tópico principal dessa reportagem, pois ela pode reproduzir, ainda que de forma implícita, crenças acerca de alguns grupos sociais, tais como das classes empobrecidas, dos negros e dos estudantes de periferia, e ainda colaborar na construção de uma representação negativa desses grupos, uma vez que as pessoas tendem a

lembrar das informações em mais destaques na manchete (ou em tópicos principais) (VAN DIJK, 2017a), tal como foi feito com o processo “ocupada”.

Assim, o **conhecimento contextual** que todos esses atores sociais têm sobre as cotas, sobre o MST, sobre gastos na educação, sobre as periferias de Brasília, sobre invasão em espaços públicos, sobre as escolas públicas e perfil de seus estudantes, constitui-se também em um **modelo mental na memória episódica**, que foi construído por meio de várias leituras, de vários acessos a textos que discorrem sobre esses temas.

A reportagem 2 apresenta a manchete *As pessoas não acham que alguém como eu possa ser inteligente: a vida dos alunos de periferia na USP*, publicada no dia 29 de abril de 2019, e ela está assinada por Letícia Mori, que também, no papel social de jornalista e escrevendo sobre o tópico apresentado, tem **conhecimento contextual** sobre ele. Ela foi escrita para leitores do Jornal *BBC News* e para pessoas interessadas no tema cotas e que têm conhecimento sobre elas, seja em maior ou menor medida. Um dos temas dessa reportagem reflete a realidade vivida por muitos estudantes empobrecidos: ser moradores de periferia. Tenho percebido, enquanto professora do ensino médio e pesquisadora, como esses estudantes se sentem ao ingressarem em um universo tão amplo, onde eles terão vários desafios, desde a dificuldade de produção científica até como estabelecer relações com aqueles que não querem que eles conquistem esse espaço.

E a reportagem 3 *Cotas aumentam, assim como as dificuldades de permanência*, foi publicada em 01 de outubro de 2018. Ela está assinada pela Redação do JC, formada por estudantes de jornalismo da USP e foi assinada por Giovana Constanti e escrita para leitores dos jornais e demais interessados na temática. Todos esses autores com **conhecimento contextual** sobre as cotas. É preciso explicar que o *Jornal de Campus* não é um jornal de grande circulação e é uma iniciativa de estudantes do curso de Jornalismo (CJE/ECA) da USP. A reportagem apresenta uma questão muito importante: que não é só garantir o acesso à universidade, mas ofertar condições para que os estudantes cotistas permaneçam nela.

Em relação à reportagem 4, cuja manchete é *Lei de Cotas ainda não cumpriu seu objetivo e precisa ser renovada em 2022, diz reitor da Zumbi dos Palmares*, ela foi publicada no *site* do Jornal *BBC News*, em 13 de fevereiro de 2021 e foi produzida por Thais Carrança, para leitores do Jornal supracitado e para demais interessados em cotas, com **conhecimento contextual** sobre o tópico discutido. Trata-se de uma reportagem bastante atual, que fiz questão de analisar, haja vista que é preciso apontar como o governo atual entende AA tão importante, e é em sua gestão, mais especificamente, neste ano de 2022, ano eleitoral, que ela será avaliada. Nessa reportagem, além da voz de autoridade, considerando o conhecimento contextual do

reitor da Universidade Zumbi dos Palmares, ainda é possível perceber qual é o conhecimento que o governo atual tem do assunto.

A reportagem 5 foi publicada por Janaina Garcia e ela faz parte do Ciclo Educação, do *UOL - ECOA*, que busca discutir caminhos para o desenvolvimento cultural, social e econômico. Trata-se de uma extensa reportagem que se inicia chamando à atenção ao assassinato de um homem negro no hipermercado de uma das cidades mais ricas do país, versa também sobre a reparação histórica e apresenta percursos realizados por várias universidades brasileiras, focalizando, então, em relatos de ex-cotistas, com trajetórias de sucesso, com relatos de histórias de vida, com conhecimentos amplos sobre o assunto. Tudo para apresentar ao leitor a importância da AA que envolve o sistema de cotas para ingresso e para permanência nas universidades.

Identificar esses parâmetros do contexto, sob meu ponto de vista, assemelha-se à questão das práticas discursivas - produção, distribuição e consumo -, proposta por Fairclough (2001, 2003), ou seja, acredito ser possível estabelecer a seguinte relação com a teoria de Van Dijk (2015, 2016, 2017a, 2017b): ter apontado os participantes, instituições, elite simbólica e grupos poderosos (ASC), é como apontar quem produziu e quem faz parte da interação comunicativa (ADR). Ao apontar o cenário, considerando a dimensão espacial e temporal (ASC), é como identificar onde e quando foi feita a produção (ADR). Ao analisar o conhecimento contextual, sobre o tema e os objetivos (ASC), é como analisar quais são os propósitos comunicativos (ADR). Ao analisar os conhecimentos contextuais (ASC), irá envolver a distribuição do texto, ou seja, quais os tipos de transformações que são perpassadas nesse processo, quais as audiências antecipadas pelo produtor do texto (ADR) e aspectos de consumo de texto, e que será levado em conta como os textos serão interpretados e quanto de conhecimento referencial será requerido (ADR). Não encontrei nenhum trabalho que faça essa relação, mas acredito que ela é perfeitamente possível, devido às leituras que tenho das duas abordagens.

Seguindo a proposta da ASC, para dar ênfase às atitudes, crenças, ideologias acerca do evento comunicativo, utilizo os tópicos ou macroproposições, que buscar dar conta da análise da semântica global. Os tópicos ou macroproposições já apresentam ao leitor uma noção sobre o que será discutido. Para identificar a macroestrutura semântica (global) das reportagens sobre cotas, recorri à orientação proposta por Van Dijk (1980, 2017a). Assim, como tópico principal (compreensão global das cinco reportagens), tem-se:

M1 - Reportagem 1: A ocupação da UNB por estudantes que moram e estudam em regiões periféricas de Brasília.

M2 - Reportagem 2: A discriminação com estudantes oriundos de periferia, pelo fato de as pessoas acharem que eles não podem ser inteligentes e que não têm capacidade para estudar na USP.

M3 - Reportagem 3: A constatação que o ingresso por cotas aumenta, mas que as dificuldades de permanência também.

M4 - Reportagem 4: A evocação para a renovação das cotas em 2022.

M5 - Reportagem 5: A representação das cotas, por ex-cotistas, como esperança para acesso e permanência na universidade.

Essa sumarização aponta como o tema cotas é topicalizado nas reportagens. Ressalto que o processo “será ocupada” aparece nominalizado no tópico 1, porque é a explicação do que compreendi e resumi da manchete. Não significa que ele assumiu um sentido diferente da forma como aparece na manchete. Seja pelo uso do processo ou da nominalização, temos uma tensão causada por essa escolha linguística, pois diferentes crenças, conhecimentos, ideologias permearam as discussões nas redes sociais. O tópico da segunda reportagem representa, de imediato, um impacto ao leitor, já deixando claro que há uma polarização em eminência: “As pessoas não acham que alguém como eu possa ser inteligente (PESSOAS (ELES) X ALGUÉM COMO EU (NÓS) DA PERIFERIA). O tópico da reportagem 3 é uma espécie de denúncia, pois relata que as cotas aumentam, mas, em contrapartida, as dificuldades de permanência também. Fato que vai ser comprovado com a leitura completa da reportagem, que aponta algumas negligências da universidade. Na reportagem 4, o tópico é responsável por evocar a sociedade para a luta, já que as cotas precisam ser renovadas em 2022, em um governo que tem oposição a elas e critica a sua eficácia. E o tópico da reportagem 5 chega como um apaziguador, como uma libertação, como diria Dussel (1977, 2002), de todas essas questões, colocando as cotas como esperança para transformar/minimizar (OTTONI, 2019) injustiças sociais. Obviamente, eu apresento essas percepções, considerando que os tópicos são subjetivos e geralmente são atribuídos pelo locutor ao interlocutor, representando “como o texto é compreendido, o que é considerado importante e como as relevâncias são estocadas na memória (VAN DIJK, 2002, p. 113).

É importante explicar que centrei nos tópicos ou macroproposições (que, no caso, estão presentes nas manchetes), porque é mais fácil lembrarmos deles/delas. Mas, há uma explicação para isso: as estratégias semânticas têm uma relação direta com os modelos de situação que são

responsáveis por nos dar uma definição geral da situação (VAN DIJK, 2015). Em outras palavras, a análise do significado global (a análise de manchetes, histórias, argumentos que estão dentro desse tipo de análise) permite identificar práticas discriminatórias que geralmente estarão implícitas nas notícias, reportagens e podem ser evidenciadas por meio de tópicos semânticos; o que não significa que elas não apareçam por meio dos significados locais do discurso (VAN DIJK, 2015), como, por exemplo, na seguinte estrutura passiva: “UnB será ocupada pela periferia”.

Por fim, considerando que o conhecimento dos jornalistas funciona na construção e na representação cognitiva de macroestruturas das reportagens analisadas, sigo para um detalhamento do contexto de injustiça social que envolve esse evento comunicativo, resumindo sobre o contexto global e considerando o aspecto histórico e social que envolve as cotas.

5.3 Como a prática social de ingresso e de permanência por cotas na universidade é avaliada e representada discursivamente nas reportagens

Na análise da prática social de ingresso e permanência de cotistas nas universidades, foram considerados os elementos dessa prática: atividade material, relações e processos (relações sociais, poder, instituições), fenômenos mentais (crenças, valores, desejos) e discurso/semiose. Importa esclarecer isso, porque ora o foco recai no elemento instituição (a própria universidade, o governo, a família, a escola da educação básica), ora no sistema de cotas (processos) ou nos papéis sociais de estudantes cotistas, ex-cotistas e outros atores sociais (com suas crenças, valores, desejos) e ora recai nos discursos, incluindo a cognição (o conhecimento que os participantes têm dessa prática).

Por meio de diferentes vozes e textos articulados à voz do produtor, nas reportagens, são construídas diferentes avaliações e representações discursivas da prática social do ingresso e permanência de cotistas nas universidades e desses atores sociais, por meio de estruturas linguísticas (ED). Conjuntamente, são analisadas as polarizações materializadas por meio dessas vozes e discursos. No quadro a seguir, estão discriminados as vozes e textos e o tipo de relato identificado (o relato direto e indireto, pois são os que mais estão evidentes no *corpus*), para um foco na intertextualidade.

QUADRO 37 - Vozes e textos articulados nas reportagens

VOZES E TEXTOS ARTICULADOS	RELATO DIRETO	RELATO INDIRETO
	REPORTAGEM 1	
Diretores e estudantes		X
Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF)		X
Vinicius Ribeiro (Diretoria do CEM 1)	X	X
Ayana Oliveira (estudante)	X	X
Lamara de Souza (estudante)	X	X
Khaluy Jhaffe (estudante)	X	
DF trans		X
Texto do mural do CEM 2		X
Wilson Venâncio (Diretoria do CEM 2)	X	X
Rafaela Moura Coringa (estudante)	X	X
Lays Souza Pereira (estudante)	X	X
Debora Cristina da Silva Bezerra (estudante)	X	X
REPORTAGEM 2		
Estudantes cotistas da USP (estudantes de escola pública, pobres e da periferia em geral)		X
USP		X
Thiago Torres (estudante, morador de periferia, cursando Ciências Sociais, na USP)	X	X
Thamiris Oliveira (estudante, moradora de periferia, cursando engenharia na USP)	X	X
Cássia Menezes (estudante)	X	X
Renan De Pieri (professor de economia do Insper)	X	X
Renato Meirelles (Instituto Locomotiva)	X	X
Gabriel Belém (estudante)	X	X
Rafaella Ueda (estudante)	X	X
Rodrigo Silva (estudante)	X	X
Thais Rugulo (estudante)	X	X
Matheus Santana Figueredo (23 anos, ex-aluno de escola pública estudante de medicina na USP),	X	X
REPORTAGEM 3		
USP		X
Estudantes cotistas da USP		X
Mayara Lima	X	X
Aluno de medicina (estudante que preferiu não se identificar)	X	X
REPORTAGEM 4		
Universidade Zumbi dos Palmares		X
José Vicente (reitor e fundador da Universidade Zumbi dos Palmares).	X	X
Os estudantes negros		X
Magalu	X	X
REPORTAGEM 5		
		X
Irapuã Santana (ex - cotista e advogado)	X	X
Allyne Andrade (ex - cotista e advogada, doutora em direito)	X	X
Frei David (diretor-executivo da ONG Educafro.	X	X
Joaze Bernardino Costa (ex-cotista, professor e doutorando em Sociologia na UnB entre 2003 e 2007 - UFG e UnB	X	X
Andressa Marques da Silva (ex-cotista - professora da SEDF, mestre e doutoranda – UnB	X	X

Jorge Gauthier (ex-cotista – Comunicação social/jornalismo - UFBA)	x	x
Cássia Virgínia Bastos Maciel (ex-cotista, psicóloga, pró-reitora de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil - UFBA)	x	x
Ílison Dias dos Santos (ex-cotista, jurista - UFBA)	x	x
José Vicente (ex-cotista, reitor da Universidade Zumbi dos Palmares - UFBA).	x	x
Nelson Fernando Inocêncio da Silva (Professor de artes visuais, doutor em Artes e integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da universidade de Brasília – UnB).	x	x
Ecoa	x	x

Fonte: A autora

É importante mencionar que a voz dos produtores das reportagens estabelecem uma relação harmônica com todos aqueles que defendem a política das cotas. A relação polêmica ocorre quando os participantes da situação comunicativa relatam que sofreram discriminação por parte daqueles que criticam essa AA. Os relatos diretos e indiretos contribuem para a percepção de como os estudantes e outros atores sociais representam e avaliam o sistema de cotas. No entanto, sob meu ponto de vista, os relatos diretos apontam, com mais evidência, como os estudantes cotistas se representam e se avaliam. Expostos no quadro, quais as vozes e textos que foram articulados, realizo a análise, focando na representação discursiva da prática social do ingresso e permanência no ensino superior, considerando os diferentes elementos dessa prática. Para uma melhor compreensão das estruturas linguísticas apresentadas, criei a seguinte legenda:

QUADRO 38 - Legenda

Categorias	
<u>Sublinhado ponto traço</u>	Intertextualidade
<u>Um sublinhado</u>	Avaliação
<u>Dois sublinhados</u> MAIÚSCULAS	Metáfora Conceito Metafórico
Negrito	Vocabulário
<u>Sublinhado em negrito (espesso)</u>	Interdiscursividade
<u>Ondulado</u>	Argumentos
Outras marcas	
<u>Sublinhado tracejado para marcação do endogrupo e exogrupo (pronomes, sujeito, sujeitos desinenciais etc</u>	
O Negrito foi usado para dar destaque a algumas marcas linguísticas de vocabulário (semântica local). Fairclough (2001, p. 103) explica “o vocabulário trata principalmente das palavras individuais”, ou seja, da escolha lexical de cada palavra.	
Observação: Essas marcações foram utilizadas nas estruturas discursivas coletadas e geradas. ED = Estrutura Discursiva	

Fonte: A autora.

5.3.1 Representação e avaliação do Sistema de Cotas por diferentes atores sociais

Nesta subseção, analiso como o sistema de cotas (elemento da prática social) é representado e avaliado no *corpus* coletado. Por meio das vozes de estudantes, ex-cotistas, do produtor do texto, de diretores de escolas da educação básica e de autoridades no assunto, incluídas nas reportagens, o sistema de cotas é representado e avaliado:

a) Como uma conquista, como uma AA que “vale a pena¹⁰⁵”, eficiente, que precisa ser mantida

Há uma valoração dessa política pública, principalmente por parte daqueles que “sofrem na pele” as marcas da escravização, do racismo, do empobrecimento/da pobreza, como é possível perceber nas marcas linguísticas destacadas nas ED 01 a 09 e que demonstram uma representação e avaliação positivas das cotas, ou em termos de Avaliação de Apreciação, como valoração, como algo que vale/valeu a pena.

A voz de Ayana é incluída e soa como denúncia, realizada por meio do discurso direto, quando é possível construir sentidos sobre o abismo que existe entre estudantes oriundos de escolas públicas e aqueles oriundos de escolas particulares, e é essa voz que traz uma representação de aspectos do mundo e aspectos particulares por meio de um argumento de comparação e de um discurso da desigualdade social, materializado na ED1:

(ED1) “a reserva de cota para escolas públicas ajudou; ter as cotas é uma vitória imensa, pois existe uma diferença muito grande entre a educação que temos e a que as escolas particulares fornecem” (voz da estudante cotista - Ayana Oliveira - REPORTAGEM 1).

Há também, na ED1, um discurso de superação, que é reforçado por meio de uma metáfora estrutural de guerra (VITÓRIA É GUERRA), que é evidenciada a batalha, muitas vezes travada entre os estudantes oriundos de escolas particulares e os estudantes oriundos de escolas públicas, principalmente daquelas localizadas nas periferias (polarização entre NÓS X ELES).

Na ED2, é possível notar a realização de uma Avaliação de Engajamento, que corrobora a voz de Ayana e que é feita por meio da ratificação, da concordância e do pronunciamento.

¹⁰⁵ Importa explicar que uso o termo “vale a pena”, com frequência. Não se trata de trazer uma linguagem menos formal para tese, apenas estou seguindo estratégia da categoria Apreciação, em que ao analisar a valoração, pode ser perguntado: vale a pena/valeu a pena? Ver quadro 23.

(ED2) O sistema de cotas para alunos da rede pública também é um influenciador para o resultado positivo (voz do produtor do texto - REPORTAGEM 1).

Não há dúvidas de que o mercado de trabalho está cada vez mais exigente e que precisamos de boas oportunidades para garantir nossa sobrevivência. Não há dúvidas de que os brancos têm mais oportunidades do que os pardos, negros, indígenas e empobrecidos. Não há dúvidas de que a “graduação é um dos fatores que mais faz diferença em termos salariais”, que “abre um leque de opções”, que “permite ocupações” melhores, que “diminui a chance da pessoa ficar desempregada, como se percebe na ED3, por meio do relato direto e indireto.

(ED3) Segundo Renan De Pieri, professor de economia do Insper, para quem é pobre e de classe média baixa, a entrada em uma universidade pública representa uma mudança significativa de vida[...] “A graduação ainda é um dos fatores que faz mais diferença em termos salariais. Abre um leque de opções bem maiores, permite ocupações que pagam melhor e diminui a chance da pessoa ficar desempregada”, diz o economista (Voz do produtor do texto articulada à voz de Renan de Pierri, professor de economia – REPORTAGEM 2).

No entanto, sem querer trazer à baila a questão de uma formação tecnicista, de uma política liberal, que visa somente o capital e que é tanto defendida para os estudantes do ensino médio, acredito que temos de ver a graduação como algo bem além dessa visão mercadológica. Entendo que sendo a voz de um economista, o discurso não poderia ser diferente, é o discurso da economia articulado no texto e não nego a sua importância. A metáfora orientacional “abre um leque de opções” (ABRIR É PARA CIMA) revela a ideologia, as crenças sobre a educação ser aquela que, uma vez preparando o estudante para o mercado de trabalho, cumpriu sua função.

Ressalto que embora essa representação da graduação (que no caso desta pesquisa, envolve o sistema de cotas) como sendo uma preparação para o mercado de trabalho: “um dos fatores que mais faz diferença em termos salariais” (ED3), tenha sido manifestada pela voz de um economista, não quer dizer que se trata somente de uma cognição pessoal (opinião), mas também da ideologia (cognição social – atitudes) a qual ele se alinha. Na posição de economista, não é surpresa identificar essa visão da educação por um aspecto neoliberal.

No entanto, deixo claro que não defendo e não represento a graduação/educação como a salvação de toda injustiça social, mas a avalio como uma forma de reparação, de solidariedade com aqueles que vivem sendo discriminados não só por instituições, mas também por diferentes atores sociais. Eu a represento e a avalio, considerando sobremaneira o sistema de cotas, como forma de conseguir construir conhecimentos mais sólidos, a fim de o estudante conseguir argumentar, lutar por justiça sociais, posicionar-se em um mundo carregado de demandas das mais variadas, que por vezes nos esgotam, por vezes nos gratificam. Assim sendo, acredito que

é possível estabelecer uma relação harmônica, sobre essa defesa, por meio da voz de ex-cotistas, que viveram o contexto da universidade, sentiram, pensaram, agiram em um espaço majoritariamente destinado, por muito tempo, à elite e aos brancos, como na ED4:

(ED4) No bacharelado interdisciplinar de humanidades, mergulhou tão a fundo no universo da pesquisa que hoje, para ele, é o que sobressai da experiência acadêmica de graduação a política de permanência com uma bolsa de iniciação científica acabou ajudando (voz de ex-cotista, Ílison Dias dos Santos, jurista, REPORTAGEM 5).

Por meio de um relato indireto, com a presença de uma metáfora orientacional, tem-se, na ED4, uma avaliação positiva da eficiência da política de cotas, da oportunidade de cursar uma graduação (o que foi proporcionado pelo sistema de cotas), quando Ílison afirma que “Mergulhou tão fundo no universo da pesquisa” (TER SUCESSO É PARA CIMA) e que só conseguiu permanecer na universidade devido à ajuda oferecida por meio de “bolsa de iniciação científica” (ED8). A metáfora orientacional “TÃO FUNDO” revela a dedicação do estudante cotista e evidencia uma representação de uma pessoa capaz, resoluto, porque não desistiu, apesar das dificuldades, mas lutou por uma bolsa de estudos, conseguindo permanecer na universidade.

A Avaliação de graduação, marcada pelo uso do recurso lexicogramatical/vocabulário (semântica local) “tão”, também revela o quanto esse estudante estava engajado com o universo da pesquisa. Isso vai fornecendo pistas de uma valoração positiva do Sistema de Cotas, de uma Avaliação de Apreciação da AA sobre cotas como algo que “vale a pena”. O ex-cotista enaltece a importância da AA sobre cotas e o que elas representam, o que se percebe na ED5, por meio de um relato indireto livre, que contribui para a realização de avaliações das cotas (avaliação que se deu por meio de processos - verbos e atributos/nomes e adjetivos):

(ED5) “muito orgulhoso de ter usufruído das **políticas de ação afirmativa**”. “Elas representam a oportunidade inicial - sem essa oportunidade, nada do que sou hoje seria possível. E é uma oportunidade que, em verdade, é um direito: não é um favor, nem uma concessão, mas a garantia de um direito, sem o qual, no meu caso, com certeza eu não estaria me doutorando em Salamanca”, avalia (voz de ex-cotista, Ílison Dias dos Santos, jurista, REPORTAGEM 5).

Por meio da Apreciação, o ex-cotista representa o sistema de cotas como eficiente, como oportunidade, como uma política que vale a pena, que merece ser renovada. Mas, para que as minorias tenham acesso a esse espaço de construção de conhecimento, as cotas precisam ser mantidas, pois elas ainda não cumpriram seu propósito, como é afirmado, por meio do argumento de evidencialidade e de uma avaliação expressa pela ratificação e pronunciamento do reitor da Universidade Zumbi dos Palmares, na ED6:

(ED6) “Lei de Cotas ainda não cumpriu seu objetivo e precisa ser renovada em 2022”, diz reitor da Zumbi dos Palmares (voz do Reitor da Universidade Zumbi dos Palmares – REPORTAGEM 4).

Apesar de defender a manutenção das cotas, eu acredito que é preciso pensar em políticas mais efetivas de permanência na universidade, pois muitos estudantes acabam desistindo devido aos obstáculos encontrados nesse espaço. Dentre eles, cito a dificuldade de produção científica e o julgamento desses estudantes como incapazes, como iletrados. No entanto, é possível verificar, de forma recorrente, pesquisas que apontam que cotistas têm o mesmo rendimento, ou em alguns casos, até melhor, do que estudantes não cotistas. Entretanto, tenho consciência de que muitos defendem que isso não é argumento para sustentar que as cotas representem um sucesso, e, nessa seara, os estudantes vivem uma luta diária para permanecerem na universidade. Acredito que é tendo consciência acerca das crenças e ideologias contrárias às cotas, da resistência em admitir que ser cotista não é sinônimo de ser incapaz, que o produtor do texto amplia o espaço dialógico, por meio de uma atribuição, marcada por outro argumento de evidencialidade, presente no relato direto, na voz do coordenador do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), na ED7:

(ED7) “De modo geral, no entanto, é possível afirmar que se trata de uma política de sucesso, já que aumentou a diversidade, e os dados indicam que a diferença de nota é mínima entre cotistas e não cotistas” (voz do coordenador no Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) e professor de Sociologia do IESP-UERJ (Instituto de Estudos Sociais e Políticos - REPORTAGEM 5).

Novamente, uma outra Avaliação de Apreciação é construída. Foi possível perceber que há evidências de que as cotas são representadas e avaliadas como eficientes, como uma política positiva, como algo que vale a pena (Apreciação de reação), que é uma política de sucesso, que elas têm um papel relevante na busca por justiça social e racial, mas que não é um processo simples, pelo contrário, é um palco de debates e motivo de críticas por atores sociais que assumem ideologias de grupos contrários a AA, seja ela para a universidade, para concursos públicos, para questões de gênero na política. E tudo isso faz com que ocorra uma grande insegurança no que se refere à renovação das cotas que está prevista para 2022, quando completa 10 anos de sua criação. Em suma, é um sistema complexo, como foi avaliado por meio das vozes de ex-cotistas, nas ED8, ED9, ED10 e ED11:

(ED8) “Esse é um **trabalho ainda de longo prazo**, mas com resultados que têm se modificado, com algum esforço” (voz de Irapuã Santana, ex-cotista e advogado - REPORTAGEM 5).

(ED9) “construção das **ações afirmativas**, as quais têm um papel relevante na busca por justiça racial (voz de ex-cotista, Allyne Andrade - REPORTAGEM 5).

(ED10) O reitor acredita que, colocadas em perspectiva histórica, as quase duas décadas de política de cotas no Brasil possibilitam dizer que os avanços pela equidade racial foram razoáveis (voz do produtor do texto - REPORTAGEM 5).

(ED11) Embora acredite que as cotas tenham ajudado a aumentar a diversidade racial na profissão, ele pondera que, no sistema Judiciário, a disparidade racial ainda é alta (voz do produtor do texto - REPORTAGEM 5).

Tanto as avaliações de Atitude - Apreciação - quanto as de Engajamento são bastante positivas, construídas por meio da articulação de vozes, textos e discursos, por meio de argumentos de evidencialidade e por meio de metáforas. No entanto, há muitos obstáculos no que se refere tanto ao acesso quanto à permanência no ensino superior por meio de cotas. E é por isso que foi compreendido que o sistema de cotas também é representado e avaliado nas reportagens como:

b) Como um sistema complexo, permeado por obstáculos, críticas, fraudes que prejudicam o acesso e a permanência na universidade pelos estudantes cotistas

Ingressar no ensino superior por meio do sistema de cotas não é sinônimo de permanência. Trata-se de um processo complexo, muito criticado por parte da sociedade, além de ser usado como mecanismo de fraude por parte das elites, dos brancos que se sentem prejudicados por essa política. É uma situação marcada por obstáculos, como podemos notar nas estruturas discursivas apresentadas de 12 a 24.

(ED12) No entanto, mesmo após terem passado no vestibular, alunos de escola pública, pobres e da periferia em geral continuam enfrentando mais obstáculos que seus colegas de outras origens [...] (voz do produtor do texto - REPORTAGEM 2).

Na ED12, a voz autoral refuta, por meio da Avaliação de contestação “no entanto”, que não é só ser aprovado no vestibular, que são várias obstáculos a serem enfrentados, tais como carga horária de estudo, transporte público, insalubridade das moradias estudantis, defasagem na qualidade de ensino. Na ED13, há uma Avaliação de Engajamento, mais especificamente da ratificação da voz do produtor do texto:

(ED13) “Quando se fala em inclusão no ensino superior público, a questão do acesso é central, mas não é a única” [...] É preciso reforçar políticas de acolhimento e permanência estudantil”, diz Meirelles (voz de Renato Meirelles, do Instituto Locomotiva- REPORTAGEM 2).

A voz de pronunciamento (intertextualidade – opinião/atitude e Avaliação de Engajamento) é também realizada por meio de um argumento de evidencialidade. O uso desses recursos lexicogramaticais/vocabulário (semântica local) reforçam a necessidade de garantir não só acesso ao ensino superior, mas a sua permanência, como tenho defendido várias vezes neste estudo. Entendo permanência não como uma ampliação de tempo, mas como espaço de troca, de transformação, por isso concordo com Santos (2009, p. 68), quando ela assevera que:

a permanência é o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência deve ter o caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre transformação. Permanecer é estar e ser continuum no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras.

Essa questão da permanência, de ser um obstáculo para ser superado, também é reforçado na ED14:

(ED14) Para a maioria dos alunos de baixa renda, a dificuldade mais básica é de como se manter na universidade (voz do produtor do texto - REPORTAGEM 2).

Por meio de um relato indireto e de uma Avaliação de Apreciação - complexidade, a permanência está sendo representada e avaliada com um processo difícil, complexo, especialmente para os estudantes de classe empobrecida. É possível ainda perceber sobre isso formas de denúncias, o que está materializado nas ED15, 16, 17, 18, 19 e 20:

(ED15) “A gente tem até medo de apontar todos os problemas, porque se o prédio for interditado as pessoas simplesmente não vão ter para onde ir”, diz Gabriel (voz de estudante cotista, Gabriel Belém - REPORTAGEM 2).

(ED16) “A desculpa da universidade é sempre que não tem dinheiro, mas há outras formas de viabilizar, fazer parcerias, otimizar recursos”, afirma Gabriel (voz de estudante cotista, Gabriel Belém - REPORTAGEM 2).

(ED17) “Mesmo dentro dos grupos de esquerda e progressistas, o elitismo ainda se manifesta muito. É um preconceito de classe muito latente, e as pessoas não percebem” (voz de estudante cotista, Cássia Menezes - REPORTAGEM 2).

(ED18) “O ‘capital social’ é uma das grandes barreiras enfrentadas por esses alunos [de baixa renda], porque costumam ser os primeiros na família a ter ensino superior e conhecem muito menos pessoas que conseguem facilitar sua entrada no mercado de trabalho”, afirma Meirelles. “Não têm pais médicos, tios advogados ou empresários” [...] Outra barreira importante, diz o analista, é o capital cultural: conhecer o mundo, falar idiomas, ter visitado museus (voz de Renato Meirelles, do Instituto Locomotiva - REPORTAGEM 2).

(ED19) “Ainda temos desafios; o valor da bolsa de permanência está longe do ideal; nem todos os alunos possuem restaurantes universitários em seus campi. E agora, com a pandemia, tivemos de enfrentar problemas sérios em relação a isso, com o início do processo de compra de tablets e chips a esses alunos”, *elenca*. “O principal gargalo, sem dúvida, é haver mais política de investimentos e de permanência a esses estudantes” (voz de Luiz Augusto Campos, Coordenador no Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) e professor de Sociologia do IESP-UERJ - REPORTAGEM 5).

(ED20) “O atual governo não parece ter o menor interesse em dar ênfase às políticas voltadas à população negra - e a necessidade de tentar reorganizar a 'casa' pode servir de pretexto para o abandono delas”, observa. [...] “já estávamos estarecidos com os cortes estabelecidos antes mesmo da pandemia” [...]. “As fraudes nas seleções para o sistema de cotas têm sido constantes, o que acaba por desqualificar política e falsear a realidade. Contar só com a autodeclaração é contribuir para as ações de dismantelamento de acesso à população negra - e essa sabotagem é contínua”, critica (voz de Nelson Fernando Inocêncio da Silva, integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UnB e professor no departamento de artes visuais - REPORTAGEM 5).

As denúncias feitas pelos estudantes, por meio de relatos diretos e endossada pelo voz do produtor do texto e pelas vozes de autoridade, por meio dos discurso diretos e indireto livre, acerca da estrutura física da universidade, da falta de recursos materiais e financeiros, do corte de recursos feito pelo governo federal, da polarização marcada entre o endogrupo e o exogrupo, que no caso se refere a quem é de “baixa renda” X quem não é, quem tem “capital social” e “capital cultural” X quem não tem, quem é de “esquerda” X quem é “direita”. Polarização essa acentuada pela própria representação das AA de cotas pelo governo, que as critica veementemente, por meio de uma estratégia ideológica, afirmando que elas são responsáveis por “estimularem o preconceito” e criarem “divisões na sociedade”, conforme ED 21:

(ED21) Em mais de uma ocasião, **o presidente Jair Bolsonaro (sem partido) criticou a política de ações afirmativas por considerar que ela supostamente estimula preconceitos e cria divisões na sociedade.** Ainda em campanha pela Presidência, sabatinado no programa Roda Viva, da TV Cultura, o então candidato criticou as cotas raciais ao considerar que **não havia dívida histórica no país, em relação aos negros**, ao ponto de se justificar a reserva de vagas a essa população. Será sob o último ano de governo do ex-capitão do Exército que a Lei de Cotas será revisada (voz do produtor do texto - REPORTAGEM 5).

Essa polarização discursiva é previsível, já que os grupos que não compartilham das mesmas ideologias tendem a reforçar as “propriedades positivas de NÓS, o endogrupo, e as propriedades negativas DELES, o exogrupo” (VAN DIJK, 2015, p.56). Do mesmo modo, “as propriedades negativas do endogrupo e as positivas do exogrupo são tipicamente desenfáticas, atenuadas, mitigadas ou simplesmente ignoradas ou escondidas” (VAN DIJK, 2015, p.56). Em outras palavras, não se pode esperar que a direita apoie políticas de esquerda e vice e versa. Muitas vezes, algumas políticas são criticadas, mas são mantidas com mudanças de nomes, tal como o “Bolsa Família” que foi modificado para “Auxílio Brasil”. Pode ser que isso ocorra com a política de cotas também, que ela seja renovada com outra designação. Nesse contexto de polarização, identidades são reveladas, conforme já expliquei, e o que mais assusta é: pessoas em defesa de ideologias que não se preocupam com as classes empobrecidas, que não se sensibilizam com um país com milhares de pessoas passando fome, que ignoram a crueldade da escravização, que negam a ciência, simplesmente por meio de falácias, tais como: “não há dívida histórica” ou a “a fome

sempre existiu no Brasil”, ou negam a potencialidade de uma pandemia (como a que estamos vivendo), que veio para destruir vidas e aumentar a desigualdade social.

Além dessas representações e avaliações, é possível perceber a construção de outras que possuem relação direta do tópico discutido com o contexto da pandemia da Covid-19 e que trazem à tona o grande abismo social que existe entre Minorias X Elites, conforme é possível notar na ED22:

ED22) “Creio que superamos aquele ponto de não retorno, de quando havia uma contestação profunda nesse tema, na medida em que a sociedade ganhou mais diversidade e agora demanda por isso em outros espaços que não apenas na educação. Não posso precisar se um dia não precisaremos mais das ações afirmativas, mas posso constatar que ainda temos um fosso, que já era brutalmente desumano, e que, na pandemia, ganhou mais tragicidade e exigirá políticas públicas de ações afirmativas a pobres e negros, sem dúvida”, sintetiza o reitor da Universidade Zumbi dos Palmares, José Vicente (voz do reitor da Universidade Zumbi dos Palmares - REPORTAGEM 5).

Esse abismo é marcado em grau de profundidade pela metáfora orientacional “fosso” (ABISMO É PARA BAIXO), que situa as minorias, as classes empobrecidas em um buraco profundo, à margem da sociedade. A verdade é que não posso adotar a postura de neutralidade (se é que é possível), diante de cenário tão desalentador, pois, como defende Bhaskar (2008), fazer ciência, não é ser neutro a ela, é preciso se posicionar, é impossível não sermos afetados por tantas injustiças sociais. Aprovo o discurso de resistência do reitor da Universidade Zumbi dos Palmares, do integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UNB e da pró-reitora de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da UFBA.

Há outros discursos articulados nessas ED, tal como o discurso da desigualdade social, marcado por escolhas lexicogramaticais/vocabulário (semântica local), tais como “tragicidade”, “brutalmente desumano”, como na ED 22. Esse discurso da desigualdade social foi efervescido na pandemia da Covid-19 e exigirá “políticas públicas de ações afirmativas a pobres e negros” (ED22). Na ED23, também há uma evocação para um olhar para os negros e para as classes mais empobrecidas:

(ED23) À parte a instabilidade política, especialistas defendem que, com o **corte** crescente de medidas de permanência nos últimos anos - sobretudo programas e **bolsas de pesquisa científica** -, o dano deve ser majorado com a crise econômica gerada pela pandemia de Covid-19. O motivo é que, historicamente, conforme aferido por pesquisas como as do grupo GEMAA, da Uerj, em 2018, **dificuldades financeiras** afetam a vida e o empenho acadêmico de homens e mulheres negros mais do que aos brancos (voz do produtor do texto - REPORTAGEM 5)

Esse tipo de discurso também pode ser percebido quando é evidenciada a inércia do governo atual diante da situação e que revela um “abandono da população negra” (ED20). Além

disso, expressa um discurso de denúncia, ao enunciar sobre o aumento das “fraudes” (ED20) por estudantes que não se encaixam nos perfis exigidos, o que acaba por “desqualificar a política” e “falsear a realidade” (ED20). Temos no relato indireto, que traz a voz do presidente da república (ED20), um discurso negacionista, por não reconhecer a dívida histórica que há com a população negra, mesmo tendo conhecimento da crueldade que foi a escravização.

Outros discursos também entram em cena e reforçam o aumento da “vulnerabilidade” (24) nos últimos meses, como na ED24:

(ED24) “O público que acessa os auxílios da nossa política de permanência teve um agravamento de sua situação de vulnerabilidade nos últimos meses; aumentou a demanda por apoio e, opostamente, não houve acréscimo da assistência estudantil por parte do governo às universidades”, complementa (voz da pró-reitora de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da UFBA, Cássia Virginia Bastos Maciel – REPORTAGEM 5).

Por meio de um relato direto, estabelecendo uma relação harmônica com outras vozes já mencionadas, a pró-reitora reclama sobre os cortes de verbas para assistência estudantil e nota-se novamente o discurso da desigualdade, perpassado pelo discurso da economia e pelo discurso de denúncia. Parece-me que a universidade continua sendo o principal alvo de cortes e, nessa esteira, os que mais precisam são os mais prejudicados. Parece-me, também, que há um retorno à época da escravização, no sentido de sempre tentar beneficiar a população branca e rica e jogar a população negra e pobre à própria sorte, em várias situações, inclusive na atual, que é a da pandemia, em que os empobrecidos e/ou negros são os que mais morrem. Essa crítica às cotas e às universidades parte de grupos que não querem perder seus privilégios, estão alinhados às ideologias do discurso meritocrático. São ideologias que nos permitem compreender qual é a identidade desses grupos, conforme defende Van Dijk (2015, p. 54): “as ideologias tipicamente representam quem somos, o que fazemos, por que fazemos, como deveríamos fazer, para que fazemos, ou seja, nossas identidades, ações, objetivos, normas e valores, recursos e interesses sociais”. Sendo assim, quem se alinha ao discurso do governo atual, que é contra as cotas, não fará nada em favor dessa política, pensando sob a ótica que cada grupo social tem seus interesses. E eu afirmo que há muitas pessoas que são contra as cotas, justamente porque é uma política que foi criada no governo de esquerda (então é esperado que se for a direita no poder, essa não vai apoiar) e por membros, principalmente do governo atual, que fazem declarações públicas de que não acreditam que existe uma dívida histórica com o povo negro ou simplesmente naturalizam o racismo, a fome, o empobrecimento da população, e, por isso, não defendem nem as cotas sociais nem as raciais.

Entretanto, muitos atores sociais avaliam e representam as AA sobre cotas como uma política necessária, reparatória, tais como estudiosos da educação e de políticas públicas. O que há é uma insegurança permeando por aqueles que a defendem, pois a sua renovação está marcada este ano de 2022, ano eleitoral e em um governo que avalia essa política como desnecessária, nega a dívida histórica e atribui a ela o aumento de práticas discriminatórias. Será uma longa batalha, inclusive isso pode ser reforçado pelos relatos e pelas metáforas de guerra, a seguir:

(ED25) “Se a luta já estava difícil antes, agora com Bolsonaro e companhia vai ser uma pedreira”, *avalia* (voz de outros atores sociais, José Vicente, reitor e fundador da Universidade Zumbi dos Palmares - REPORTAGEM 4).

(ED26) “A discussão pode perder seu caráter técnico para se transformar numa bandeira política, entrando para esse ambiente de conflito e confronto. Esse é um grande risco. E aí, os negros sozinhos não têm condição de fazer a defesa. Será preciso um grande concerto nacional, uma trincheira de defesa muito grande, que vai exigir esforço extraordinário” (voz de José Vicente, reitor e fundador da Universidade Zumbi dos Palmares - REPORTAGEM 4).

Alguns conceitos metafóricos podem ser construídos acerca dessa batalha em favor das cotas: LUTAR É GUERRA/PEDREIRA É GUERRA (ED25); CONFLITO/CONFRONTO É GUERRA, RISCO É GUERRA, DEFESA É GUERRA, ESFORÇO É GUERRA, TRINCHEIRA DE DEFESA É GUERRA (ED26).

Todas essas metáforas de guerra revelam o contexto de luta que o povo negro e empobrecido vive desde a escravização. É uma batalha que é travada desde quando os escravizados foram “libertados” e jogados na sociedade sem nenhuma oferta de saúde, educação e trabalho.

Tudo isso contribuiu para a construção de uma representação e identificação do sistema de cotas como uma política que vale/valeu a pena, mas que é de fato complexa e que necessita de uma reelaboração, um outro olhar por diferentes atores sociais, inclusive pelo próprio governo brasileiro. É preciso também uma reflexão no sentido de entender a universidade como representação além de um espaço de aula; e é sobre estruturas discursivas que evidenciam essa questão, que analiso na subseção a seguir.

5.3.2 Representação e avaliação da universidade pública (elemento da prática social enquanto instituição)

A universidade, que também é elemento da prática social investigada, é avaliada e representada como:

a) Como mais do que um espaço de aula ou de incentivo para permanência nela:

Não se pode negar a importância da educação para a construção do conhecimento. Entretanto, ingressar em uma universidade não é uma oportunidade que é dada a todos. Penso oportunidade como algo que muitas vezes o próprio ator social não se pode permitir, pois vive em uma luta diária por sobrevivência, não restando condições para tentar cursar o ensino superior:

(ED27) “O fato da universidade não ter sido originalmente pensada para acomodar quem trabalha é um dos principais problemas dos alunos de baixa renda, que precisam eles mesmos se manter e muitas vezes até ajudar a família” (voz de outros atores sociais, Renato Meirelles, do Instituto Locomotiva -REPORTAGEM 2).

O relato direto e a Avaliação de Apreciação negativa corroboram uma representação da universidade como sendo um espaço que não foi feito para quem trabalha, devido à falta de tempo de dedicação aos estudos, configurando-se em um grande desafio permanecer nela, por parte daqueles atores sociais das classes empobrecidas, afinal eles precisam garantir, muitas vezes, seu sustento e de sua família. Muitos precisam tentar garantir o mínimo para necessidades referentes à alimentação, moradia etc e acabam desistindo, pois:

(ED28) Para a maioria dos alunos de baixa renda, a dificuldade mais básica é de como se manter na universidade (voz do produtor do texto - REPORTAGEM 2).

Porém, quem consegue ingressar e o mais importante, permanecer, no ensino superior, vai perceber que se trata de um universo que representa mais do que um espaço de aula:

(ED29) [...] “uma das principais vantagens da universidade pública em relação à rede privada: o rico ambiente de desenvolvimento extracurricular” (voz de outros atores sociais, Renato Meirelles, do Instituto Locomotiva - REPORTAGEM 2).

Além de uma avaliação do espaço universidade como um ambiente rico de desenvolvimento extracurricular, há uma busca, pelo produtor do texto, de valorização da universidade, o que se dá por meio de uma expansão dialógica por pronunciamento e por meio

de um argumento de evidencialidade na ED27, pela voz de Renato Meirelles, do Instituto Locomotiva. Essa expansão dialógica também é percebida na voz de Cássia, estudante da USP:

(ED30) “A USP é muito mais do que eu esperava, nesse aspecto” [...] “O melhor nem são as aulas, mas os grupos de estudo, os projetos de extensão, os coletivos de ação social, as militâncias políticas” (voz de estudante cotista, Cassia Menezes - REPORTAGEM 2).

Cássia defende que é nesse espaço, que os estudantes de classes empobrecidas, negros, oriundos de periferia conseguem se organizar em grupos, o que revela um discurso de militância: “participar de projetos de extensão”, de “coletivos de ação social” e de “militâncias políticas” (ED30), deixando evidente que se alinha à ideologia de esquerda, fazendo emergir mais uma vez o discurso da desigualdade social; desigualdade essa que tanto separa os grupos, que separa os cotistas dos não cotistas, os estudantes empobrecidos (pobres) dos estudantes ricos. Apesar do ambiente, em termos de estrutura física, muitas vezes ser representado como um “horror”, por estudantes não cotistas, para quem saiu de periferia e nunca se imaginava cursando uma graduação, a universidade é avaliada como se fosse um “shopping”, como se nota na ED31:

(ED31) [...] “aquilo **parecia um shopping**”, “enquanto colegas que vinham de escola particular reclamavam que aquilo era um **horror**” por causa do calor (não há ar-condicionado), das goteiras e de outros problemas de conservação” (estudante cotista, oriundo de periferia, Thiago Torres - REPORTAGEM 2).

Isso remete para a compreensão de “lugar/espço” como construção social, como parte dos modelos de contexto dos atores sociais e sobre o qual podemos ter diferentes interpretações, como bem defende Van Dijk (2011) e Fairclough (2004). As reportagens evidenciaram como os lugares (lugar universidade e lugar periferia) fazem parte das identidades dos cotistas e como deles subjazem ideologias e conhecimentos sobre ser de classe empobrecida e ser negro na universidade e as implicações dessas representações para a sociedade.

Natale (2020) auxilia na compreensão do que significa “lugar/espço”. Ela o entende como parte do cenário. Na verdade, ele é um dos traços de relevância dos modelos de contexto (dimensão espacial, já apontada nesta tese). Para essa pesquisadora, a questão não é o “onde”, mas como esse lugar é representado no discurso. Por isso, assim como o tempo, o local (no caso de uma notícia, uma reportagem) é definido a partir “das representações construídas por fontes e jornalistas, os quais atribuem a esses elementos significados pessoais e sociais de acordo com os papéis que estiverem desempenhando na interação” (NATALE, 2020, p.214). Por isso, permanecer na universidade não pode estar relacionado somente à questão de tempo, mas como esse tempo está relacionado com o espaço e como se pode interagir nele.

Ao serem construídas representações mentais sobre o lugar/espço universidade, nas reportagens, não se pode esquecer que emoções e opiniões entram em cena, como bem defende Natale (2020). Ainda sobre o espaço universitário, é importante lembrar que Fairclough (2001, 2008) afirma que as representações tanto do tempo como do espaço estão interligadas às relações sociais e às identidades sociais. E, mais uma vez, Natale (2020) reforça sobre o elemento “espaço”, em consonância com essa defesa de Fairclough (2001, 2008), quando ela explica essa ligação das representações com as relações sociais e com as identidades sociais (e acrescento também as identidades pessoais):

Exemplo disso é como as relações entre passado, presente e futuro são construídas e alteradas com as mudanças sociais, além de serem consideradas intimamente conectadas, já que há uma relação de coexistência entre os dois elementos. Nessa perspectiva, podemos afirmar que nas representações mentais de lugar e tempo nas notícias estão envolvidas opiniões e emoções (NATALE, 2020, p. 215).

E dando sequência a esta discussão, o discurso da economia é articulado mais uma vez, na ED32:

(ED32) “Não existe **colchão econômico mais seguro** do que uma boa formação universitária. **Um emprego** a pessoa pode perder, um **Bolsa Família** pode ser cortado, mas a educação ninguém tira” (voz de outros atores sociais, Renato Meirelles, do Instituto Locomotiva - REPORTAGEM 2).

Esse discurso está materializado por meio de escolhas lexicogramaticais/vocabulário (semântica local) “o colchão econômico mais seguro”, “emprego”, “Bolsa família”(ED32), que permitem a construção de uma avaliação e representação da universidade como um espaço de formação, que permitirá, por meio da educação, uma segurança social (Afeto de segurança), já que podem nos tirar tudo, mas “a educação ninguém tira”. Além disso, ao se afirmar isso, é articulado o discurso da cultura, para representar, avaliar essa “boa formação universitária”, como um bem cultural, como algo que “ninguém tira” de nós.

Finalizando o foco nessas estruturas discursivas que evidenciam a representação e avaliação da instituição/espço universidade, que funciona como elemento da prática social de ingresso e permanência no ensino superior (instituições), tem-se materializado um argumento de evidencialidade, por meio do relato direto do jurista Ílison Dias dos Santos, ex-cotista:

(ED33) “Cheguei à UFBA no bacharelado em humanidades, onde encontrei um campo absolutamente adequado e idôneo para eu capacitar meus objetivos formativos: ali estudei línguas estrangeiras como espanhol, inglês, francês, comecei a estudar italiano... Mas foi onde me interessei e me apaixonei por pesquisa, desde o primeiro dia de aula”, *relata*. (Voz de ex-cotista, Ílison Dias dos Santos, REPORTAGEM 5).

A universidade é avaliada como um “campo absolutamente adequado e idôneo”, utilizado para “capacitar objetivos formativos” (ED33). Em mais uma análise, retomo a questão de a universidade representar mais do que uma preparação para o mercado de trabalho. Endosso isso por meio da voz de Allyne, ex-cotista, advogada, que avalia positivamente a universidade como aquela que causa impacto (Avaliação de Apreciação - reação):

(ED34) “Entreí na universidade em um ponto agudo da construção das ações afirmativas, as quais têm um papel relevante na busca por justiça racial.” (voz de ex- cotista, Allyne Andrade, advogada, REPORTAGEM 5).

Luiz Augusto Campos, coordenador no Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA, avalia também a universidade como um espaço que causa impacto na sociedade, já que acredita que ela tem:

(ED35) “mais avanços do que problemas” **no curso dos últimos 17 anos** (voz do produtor do texto e de Luiz Augusto Campos, Coordenador no Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa).

E Ílison, ex-cotista, jurista, representa e avalia a UFBA como:

(ED36) [...] a própria configuração do meu curso já proporcionava um entendimento sobre essa questão: já era um ambiente diferente. Além do mais, a UFBA já estava **mais colorida, ainda que aquém do esperado, nessa questão**” (voz do produtor do texto e do ex-cotista, Ílison Dias dos Santos, jurista, REPORTAGEM 5).

O recurso lexicogramatical/vocabulário (semântica local) “um ambiente diferente” é reforçado por uma metáfora ontológica (usada para quantificar e por uma Avaliação de graduação marcada pelo uso do mais, por ela estar “mais colorida, ainda que aquém do esperado” (UFBA MAIS COLORIDA É A ENTIDADE). Isso comprova que as metáforas não são nada inocentes, como defende Van Dijk (2020), pois quando ele relata que a universidade está mais colorida, traz o seu conhecimento contextual sobre a diversidade, o que envolve suas crenças, ideologias no que se refere ao movimento de alcançar um número maior de negros na universidade. Esses relatos reforçam a minha defesa de que a universidade representa muito mais do que oferecer oportunidades de trabalho, mais do que um espaço onde se cumpre um tempo. Ela representa um espaço de ação, interação, de construção de conhecimento, de solidariedade, de libertação, no entanto, é um espaço desafiador, pois ele também é majoritariamente branco e hostil, conforme representado a seguir:

b) A universidade (enquanto instituição) como sendo um espaço desafiador, majoritariamente branco, hostil, de acesso somente pela elite brasileira, como uma arena de combate entre diferentes grupos sociais

O Brasil assume a agenda da Política Pública AA sobre cotas, somente depois de ter participado da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que foi realizada em 2001, na cidade de Durban, localizada na África do Sul. É a primeira vez que a discussão racial fazia parte das agendas governamentais. O movimento negro exerce uma pressão, especialmente, a partir dos anos 80, por garantia de igualdade racial e por uma luta antirracista. O que ocorreu nessa conferência muito contribuiu para reflexões sobre raça, aqui no Brasil. Algumas universidades estiveram engajadas na oferta de vagas por meio de cotas, como uma forma de reparação, principalmente a UnB e a UERJ. Mas, foi somente em 2012, com a promulgação da Lei de Cotas (12.711/12), resultante das lutas do Movimento Negro, que foi dado um importante passo para a democratização do ensino superior no Brasil. No entanto, não podemos negar que nesse cenário de ingresso e permanência no ensino superior por meio de cotas, há uma polarização acentuada entre quem as defende e quem as critica. Há também uma posição de não pertencimento ao espaço universitário, como se percebe nas ED a seguir:

(ED37) [...] “entram aqui achando que a UnB é um lugar que não pertence a eles, que é só para ricos” (voz de outros atores sociais, Vinícius ribeiro, diretor do CEM 1 - REPORTAGEM 1).

(ED38) [...] “Era uma universidade extremamente eurocêntrica e que não atendia nossas expectativas. Me dei ao trabalho de contar quantos alunos negros haviam passado pelo curso entre 1964 e 2004: foram, no máximo, três negros nas turmas de direito. Era um curso muito elitista, mas, aos poucos, em meio a embates e estratégias de sobrevivência, fui me colocando como cotista, comprei todas as brigas que eu podia comprar e me organizei em coletivos”, *afirma* (voz de ex- cotista, Allyne Andrade, advogada, REPORTAGEM 5).

(ED39) “Isso me formou como cidadã e, em especial me ajudou a transitar nesses ambientes de maioria branca”. (voz de ex- cotista, Allyne Andrade, advogada, REPORTAGEM 5).

(ED40) “A UnB era uma coisa muito inacessível, eu achava que teria que conseguir um emprego para poder pagar uma faculdade privada”, *diz*[...]. “A universidade ainda era muito elitizada; a gente conseguia identificar quem era cotista”.

(ED41) Um aluno de Medicina, que preferiu não se identificar, *acha* que a questão da permanência tem sido negligenciada pela USP. Na sua opinião - que corrobora com as críticas feitas pelo **movimento negro** da Universidade – há muito destaque à implementação das cotas, mas não se preocupa com que o aluno tenha um bom aproveitamento do curso e, de fato, se forme (estudante cotista, anônimo perpassada pela voz do produtor do texto - REPORTAGEM 3).

(ED42) Allyne define o ambiente político, no início do curso, como “extremamente hostil”. Ainda sem bandeirão na universidade e sem dinheiro para o transporte, ela conta que ser acolhida pelo movimento negro foi fundamental na travessia (voz do produtor do texto).

Nessas estruturas discursivas, é construída uma Avaliação de Apreciação da universidade como sendo “elitizada, “que é só para ricos”, como uma universidade “extremamente eurocêntrica”, “com muito curso elitista”, como um ambiente de “maioria branca”, como um lugar /espaço em que a “questão da permanência tem sido negligenciada”, como aquela que tem um “ambiente político extremamente hostil”, enfim, como um lugar/espaço de conflito e confronto. Ligado a essa estrutura discursiva, trago a voz de Thiago, estudante de ciências sociais, oriundo de periferia e que sofreu discriminação, dentro da USP:

(ED43) “Até quando vai predominar a lógica de que os brancos com grana têm acesso às melhores coisas e o caminho do sucesso trilhado enquanto os negros pobres vivem um verdadeiro inferno e tudo o que conseguem é trabalhar para esses brancos?, escreveu Thiago” (voz de estudante cotista, oriundo de periferia, Thiago Torres - REPORTAGEM 2).

Por meio de metáforas ontológicas, ele define o acesso à universidade como o “caminho do sucesso trilhado pelos brancos” (CAMINHO DO SUCESSO É A ENTIDADE) e como sendo um “inferno” vivido pelos negros. (INFERNO É A ENTIDADE). Thiago ressalta que o máximo que os negros conseguem é “trabalhar para os brancos” .

Não se pode negar a parcela de responsabilidade do branco e do rico nessa história. Não é questão de julgar negativamente o povo branco ou de levantar polêmicas acerca do que é ser pardo, se esse é realmente um negro de pele clara, ou do que é ser um negro “retinto”. Isso não é o que está sendo discutido aqui. Cada ator social se responsabiliza pela forma como se autodeclara. O que é inegável é que foram os brancos que tomaram muitos direitos dos negros. Foram os brancos que escravizaram os negros, foram os brancos que retiraram o direito de acesso à educação, de os negros frequentarem escolas, mesmo diante da determinação da Constituição do Império de 1824, de que a educação era um direito de todos. São os brancos e ricos que fraudam as cotas, são os brancos que criam políticas públicas sem reconhecer a dívida histórica com o povo negro.

E quantos aos negros? São eles os marginalizados, são suas fotos que são estampadas nas reportagens como mais um corpo que cai ao chão, vítimas de violência, são eles, que por serem de classes empobrecidas, em sua maioria, não têm acesso à saúde, a um bom trabalho. São eles que são avaliados como incapazes. São os empobrecidos e negros que mais sofrem discriminação e racismo no contexto da universidade, são os empobrecidos e negros que acham que a universidade não é um lugar/espaço que deveria ser “ocupado” por eles. Devido ao fato da universidade também ser representada como um lugar/espaço de combate, de polarização, o medo e a insegurança assolam os estudantes. Eles se sentem inseguros para fazer denúncias,

em relação a diferentes práticas discriminatórias ou de tomada de direitos, exemplo disso é quando um estudante prefere não se identificar e avalia de forma negativa a universidade, avaliando e representando essa como sendo negligente, por ela dar “destaque à implementação das cotas, mas não se preocupar com o estudante, para que ele tenha um bom aproveitamento do curso e, de fato, se forme” (ED41). É possível estabelecer uma relação harmônica da voz do estudante, por meio de uma expansão dialógica, com o discurso do Movimento negro: “corroborar com as críticas feitas pelo movimento negro da Universidade” (ED41).

Para garantir a permanência na universidade, é preciso ter apoio de várias instituições e o Movimento Negro é uma delas. Em muitas vozes que são articuladas nas reportagens, é possível notar que os estudantes, cotistas e ex-cotistas, mencionam o Movimento como apoio, o que evidencia a articulação de um discurso antirracista com o discurso da resistência, para que possam sobreviver dentro de uma universidade avaliada como um “ambiente extremamente hostil”, “sem bandeirão”, “sem dinheiro” para transporte (ED42). Apresentadas as representações e avaliações acerca da universidade (enquanto instituição e elemento da prática social de ingresso e permanência nela), sigam para a identificação/avaliação e representação dos estudantes cotistas e ex-cotistas por eles mesmos.

5.3.3 Como os estudantes cotistas (e ex-cotistas) se identificam e se representam discursivamente nas reportagens

Para atores sociais que passaram/passam privações, que foram e são vítimas de discriminação e racismo, o acesso à universidade pode ser uma oportunidade para que consigam uma posição de mais valorização dentro da sociedade. Quando a questão é perseguir os objetivos, ter perspectiva de futuro, os estudantes pobres, negros, participantes das reportagens selecionadas se avaliam/se identificam e se representam como:

- a) como capazes, resolutos, responsáveis, felizes, confiantes e resistentes; como pessoas que têm perspectiva de futuro, que acreditam no seu potencial, que perseguem seus objetivos.**

Na ED44, tem-se uma avaliação/representação de uma estudante cotista que se sente capaz:

(ED44) “Tive a maior nota entre os alunos da rede pública no curso de agronomia. Meu próximo objetivo é me tornar uma excelente profissional”, afirma (voz da estudante cotista, Lamara - REPORTAGEM 1).

O julgamento de estima social de capacidade materializado na ED4, por meio de um relato direto, revela uma estudante que sente orgulho de si mesma, por ter tirado a maior nota e é uma cotista que tem perspectiva de futuro, o que dialoga com a ED45:

(ED45) “Não estudei tanto assim não, só prestava atenção nas aulas mesmo”; *comenta*; “Quero fazer especialização em neurocirurgia. Meu coração sempre me chamou para essa área” (voz da estudante cotista, Rafaela, REPORTAGEM 1).

Rafaela demonstra ser confiante e capaz, o que é marcado por um julgamento de capacidade e por uma Avaliação de Afeto de satisfação (também materializados por meio de um relato direto) por ela estar cursando o curso que desejou. Além disso, temos a realização de uma gradação (tanto), que reforça que o fato dessa estudante não ter precisado estudar muito, apenas se dedicar às aulas.

Na ED 46, tem-se a representação de uma aluna cotista feliz, por ter conquistado uma vaga em uma das mais respeitadas universidades do país, que é a USP:

(ED46) “O sentimento de passar na USP quando você tem uma vida ferrada é algo que significa uma mudança na vida. Mas é diferente da classe média, que é um prêmio, que ganha carro do pai. É algo como... 'caramba, finalmente eu vou sair disso'”, *diz* Cássia. “Eu chamaria de 'redenção' o sentimento” (voz de estudante cotista, Cassia – REPORTAGEM 2).

Cássia se identifica/se avalia e se representa como resoluto, como alguém forte. Nota-se uma Avaliação de Afeto de felicidade, quando ela demonstra o “sentimento de passar na USP”, uma das melhores universidades do país. Esse sentimento é chamado por ela de redenção. No entanto, apesar de entender essa escolha linguística, “redenção”, com um sentido relacionado aos contextos neoliberais, defendo que essa estudante se representa e se avalia/identifica como alguém que viveu um processo de reparação por todos os obstáculos que teve de ultrapassar na vida, o que pode ser reforçado por meio da metáfora ontológica – usada para motivar ações - “superou uma vida ferrada” (VIDA FERRADA É A ENTIDADE).

Há outras manifestações de avaliações de Atitude - Afeto e julgamento - e há também a presença de metáfora, tais como nas ED47 a ED51:

(ED47) “Muita gente não acreditava em mim, mas eu sempre acreditei. Meus amigos sempre me deram apoio. Agora, vou cursar ciências naturais e me especializar em biologia”, *comemora* (voz da estudante Débora, oriunda de escola pública de periferia, REPORTAGEM 1)

(ED48) “Foi uma alegria que não dá para descrever”, *diz* Thamiris (voz da estudante cotista, Thamiris - REPORTAGEM 2)

(ED49) Cássia Menezes afirma que “é o cúmulo” usar histórias como a dela para dizer que melhorar de condição financeira é “questão de força de vontade”. “Eu aprendi que tudo o que eu tenho foi abdicando de muita coisa. E a

minha saúde mental tem sido uma delas", afirma ela, que já teve depressão e síndrome do pânico e ainda faz tratamento no SUS (voz do produtor do texto e da estudante cotista, Cassia - REPORTAGEM 2).

(ED50) “Então eu sei que, apesar de todas as dificuldades, de certa forma eu também fui privilegiada”, diz Thais (voz da estudante cotista, Thais Rugulo - REPORTAGEM

(ED51) “Imprimi o resultado da aprovação em uma lanhouse e saí gritando aos meus pais e minha irmã que eu tinha passado. Meu pai olhou para mim e disse: ‘Você vai ser feliz como eu nunca fui’. Ele tinha estudado até o quinto ano do fundamental”, relata emocionado (voz de ex-cotista, Gauthier, jornalista - REPORTAGEM 5).

Nessas estruturas discursivas, são construídas avaliações dos estudantes cotistas (e ex-cotistas) como aqueles como sendo seguros: “meus amigos sempre me deram apoio (Afeto de Segurança); como felizes: “foi uma alegria que não dá para descrever”, “de certa forma eu fui privilegiada”, “e saí gritando aos meus pais e minha irmã que eu tinha passado” (Afeto de felicidade).

Débora, apesar de muitas pessoas não acreditarem nela, sente-se capaz (julgamento de capacidade, de estima social). Thamiris, por ter sido aprovada para estudar na USP, demonstra estar muito feliz, sendo essa atitude expressa por mais um Afeto de felicidade, marcado também por um ímpeto comportamental: “Foi uma alegria que não dá para descrever”. Cássia, apesar da depressão (o que pode indicar um Afeto de infelicidade), parece tentar superar tudo isso, evidenciando uma representação de força, de ser uma pessoa resoluta, uma pessoa capaz. Tudo isso materializado por meio de um Julgamento de capacidade de estima social. A metáfora orientacional reforça a capacidade de Cássia, por estar cursando um ensino superior: “força de vontade” (TER CONTROLE DA FORÇA É PARA CIMA). Ou seja, é uma metáfora que evidencia superação, motivação. Já Thais se representa e se identifica/avalia como uma estudante “privilegiada”, o que demonstra um Afeto de felicidade. É também construído um Afeto de felicidade na ED51, em que se tem uma Avaliação do estudante cotista Ghautier, como alguém feliz, quando ele relata que “saiu gritando” após o resultado e isso é reforçado pelo sentimento do próprio pai dele, expresso no relato indireto livre: “você vai ser feliz como eu nunca fui”. Ele tinha estudado até o quinto ano do fundamental.

Há, nessas estruturas discursivas, um Julgamento de capacidade, de estima social, que revela a identificação/avaliação e representação de estudantes cotistas como sendo capazes, mas, em alguns momentos, inseguros e felizes.

São estruturas discursivas que expressam representações e identificações carregadas de crenças (a crença de não ser capaz de passar na USP, por exemplo) e ideologias, por verem no outro um inimigo (“muita gente não acreditava em mim”), mas que ainda assim são positivas; seus relatos parecem construir uma identidade fortalecida, talvez por todos os desafios que esses

estudantes tenham de passar, que começam desde a educação básica. Em relação ao fato de ver o outro como inimigo, a análise a seguir se centra na polarização que existe entre alunos cotistas e não-cotistas, influenciando para que esses estudantes se identifiquem/se avaliem e se representem:

b) Como se eles (os estudantes cotistas) fossem inimigos dos estudantes não cotistas

O foco nessas estruturas discursivas recai na análise da ideologia, porque concentro-me em olhar para a polarização entre o endogrupo e o exogrupo. Para isso, foi levado em consideração o quadrado ideológico, proposto por Van Dijk (2015): enfatizar NOSSAS coisas boas, enfatizar as coisas ruins DELES ou não enfatizar NOSSAS coisas ruins e não enfatizar as coisas boas DELES. Não se pode esquecer que, em uma ASC, a ideologia é tida como uma representação mental complexa e cuja natureza é polarizada. As ideologias são constituídas de acordo com a identificação de cada um com determinados grupos sociais. Assim, quando foi apontado que o presidente é contra as cotas, muitos podem achar que quem é contra elas, também está se alinhando à “ideologia dele”, mas, na verdade, a ideologia é do governo como um todo, não há a ideologia do presidente, porque não há ideologia individual. Nas seguintes estruturas discursivas, é possível perceber, assim como defende Van Dijk (2015), como grupos sociais podem compartilhar e usar as ideologias para resistir à dominação e com o objetivo de propagar atitudes e práticas igualitárias.

Nas ED52, ED53 e ED54, é trazida a voz de Thiago Torres, que é um estudante conhecido na mídia, pois a partir do que experienciou na USP, sendo estudante oriundo de periferia, cotista, concedeu entrevistas a diferentes mídias digitais. Tomo sua história como exemplo, mas várias outras repetem o mesmo cenário de polarização.

(ED52) “Para mim foi bem simbólico das barreiras que quem é pobre, da periferia, enfrenta. E se eu não fosse aluno, não poderia entrar? A universidade não é pública?”, diz ele à BBC News (voz de estudante cotista, oriundo de periferia, Thiago Torres - REPORTAGEM 2).

(ED53) “Ver de onde você veio e de onde as pessoas vieram, perceber que elas estão com séculos de vantagem em relação a você e aos seus tem sido bem triste e difícil para mim”, escreveu ele no texto, que teve 51 mil curtidas e 15 mil compartilhamentos (voz de estudante cotista, oriundo de periferia, Thiago Torres - REPORTAGEM 2).

(ED54) “Muitos olham com olhar de medo achando que eu vou roubar. Outros tiram sarro, fazem comentários maldosos”. “No meu caso é bem nítido (que sou da periferia) pelo meu modo de vestir. Mas faço questão de me vestir do modo da quebrada mesmo, nesse estilo chavoso (boné de aba larga, correntes, estilo típico de funkeiros)”, diz ele. “As pessoas de classe média não acham que alguém como eu, com meu estilo, pode ser inteligente, pode estar nesse espaço.” (voz de estudante cotista, oriundo de periferia, Thiago Torres - REPORTAGEM 2).

Thiago se representa e se identifica/avalia como sendo de periferia, sem receio de pertencer a esse grupo social. O que o incomoda é ser impedido de entrar na universidade, como se ele fosse roubar alguém, e muito disso está relacionado ao seu estilo, que faz parte de sua identidade e que ele faz questão de manter. Ele sentiu a “barreira que quem é pobre, de periferia” enfrenta, em relação a quem não é. Essa barreira estabelece uma polarização evidente entre quem mora nos centros urbanos e quem mora em favelas e periferias. Isso também é ressaltado em “Ver de onde você veio e de onde as pessoas vieram, perceber que elas estão com séculos de vantagem em relação a você e aos seus tem sido bem triste e difícil para mim”. Thiago é afetado por essa situação. Evidenciando essa polarização, nota-se, também, uma Avaliação de Afeto como polaridade, de infelicidade, de caráter negativo, quando Thiago desabafa: “tem sido bem triste e difícil para mim”. Como exposto anteriormente, outras histórias se assemelham com a de Thiago. São vários “Thiagos” pelo Brasil, enfrentando discriminação e racismo:

(ED55) “A maioria dos meus colegas ‘tem’ uma diarista e eu sei, sem nem perguntar, como elas sofrem nas mãos deles. Pelo descaso, pela merreca que pagam, pela desorganização nojenta, pelas festas que dão e deixam os restos para elas limparem. Para elas limparem, para minha mãe limpar”, *escreveu* ela em um texto sobre como é ser filha de uma diarista na USP, há alguns meses. (voz de estudante cotista, Cassia Menezes - REPORTAGEM 2).

(ED56) “Aqui não, qualquer coisa as pessoas ficam ofendidas, tudo você precisa encontrar um jeito de florear, de contornar”, *conta* ela, cujos pais também não têm ensino superior (voz de estudante cotista, Rafaela Ueda – REPORTAGEM 2).

(ED57) “Eu estou me anulando assim como meu pai fez para me criar. E as pessoas que já nascem em berço de ouro não precisam, elas podem descobrir o caminho da felicidade de forma muito mais leve, mais saudável, com mais apoio”. Ela *diz* que tudo o que passou poderia tê-la “levado ao fracasso muito fácil” e que isso só não aconteceu porque teve apoio das políticas de inclusão do governo e da família (voz do produtor do texto e da estudante cotista, Cassia Menezes - REPORTAGEM 2).

(ED58) “Eu me sentia um pouco deslocado. É bem chocante você entrar na universidade e ser um dos únicos negros. A FEA tem pouquíssimos professores negros, assim como a USP em geral [...] “E não é só isso, as pessoas tinham passado por escolas em que pagavam R\$ 3 mil de mensalidade. No fim de semana eu ia visitar minha família no Grajaú, eles iam para a Londres, para Nova York”, *conta* (voz do estudante Rodrigo Silva - REPORTAGEM 2).

Cássia (ED55) sente a barreira entre quem é rico e quem é pobre, quando afirma que “a maioria dos meus colegas ‘tem’ uma diarista e eu sei, sem nem perguntar, como elas sofrem nas mãos deles”. A estudante se sente inferior aos colegas, devido às condições econômicas, sente-se insegura, devido ao fato de sua mãe ser diarista e passar por situações de descaso, “pela merreca que pagam, pela desorganização nojenta, pelas festas que dão e deixam os restos para elas limparem. Para elas limparem, para minha mãe limpar”. Um Afeto como polaridade e de Insegurança pode ser identificado no relato direto de Rafaela (ED56): “Aqui não, qualquer coisa

as pessoas ficam ofendidas”. Ainda na ED56, é possível notar que Rafaela não se representa e se identifica como confortável quando está com os colegas não cotistas, que a relação entre eles parece ser uma arena de combate, o que pode ser comprovado por meio do discurso ideológico, expresso pela metáfora estrutural de guerra: “jeito de florear, de contornar” (CONTORNAR É GUERRA). É como se o contornar representasse sempre “o vencer” nessa arena de combate estabelecida nos espaços universitários. Mais à frente, em outro relato direto, aparece outra polarização entre Cássia e os colegas com melhores condições financeiras, marcada também por uma metáfora estrutural de guerra e por mais duas metáforas, uma orientacional, denotando uma representação negativa, já que RUIM É PARA BAIXO : “Eu estou me anulando ” e duas ontológicas, em que PESSOAS E CAMINHO DA FELICIDADE SÃO AS ENTIDADES (metáfora para identificar causas): “as pessoas que já nascem em berço de ouro, não precisam, elas podem descobrir o caminho da felicidade de forma muito mais leve” (ED57). A polarização aqui é bem clara entre quem ganha e quem perde e já sabemos que o cotista, na maioria das vezes, perde. Essa representação/identificação como estudantes inseguros pode ser comprovada também no relato direto de Rodrigo, que denota uma Avaliação de Julgamento de capacidade, pois se sente “deslocado”, por “ser um dos únicos negros” (ED58). No caso de Rodrigo, é revelado, assim como no de Cássia, um discurso socioeconômico, quando são mencionados os valores de mensalidades (3 mil reais) e o destino das férias - “Grajaú” e “Nova York” - de quem faz parte das classes empobrecidas e quem faz parte das classes de elite.

A voz de Andressa, materializada por meio de um relato direto, traz uma certa esperança de emancipação, de libertação (DUSSEL, 1977, 2002) dessas relações, para que os estudantes cotistas e não cotistas não se representem e nem se identifiquem/avaliem como se fossem inimigos uns dos outros, para incitar o debate sobre essas diferenças percebidas no meio acadêmico:

(ED59) “Fomos nos unindo em grupos de estudantes cotistas, até porque, pouco convivemos com **os não cotistas: a maioria deles já tinha carro, e nós tomávamos ônibus - no meu caso, morava em Taguatinga”, relata (ex-cotista, Andressa Marques da Silva, professora da SEDF - REPORTAGEM 5).**

(ED60) “Quando fui cotista, lembro de ter uma colega de sala que era filha de um diplomata: ela tinha um veículo com corpo diplomático para levá-la de um prédio ao outro. O avanço dos cotistas na universidade nos ajudou a questionar essas heranças e ampliar, tencionar, no bom sentido, o debate” (voz de ex-cotista, Andressa Marques da Silva, professora da SEDF - REPORTAGEM 5).

(ED61) “Eu entrei na sala de aula, e vi, no fundo dela, alguns alunos conversando compulsivamente em semicírculo. Uma colega me disse que eram ‘os ricos’, ou os não-cotistas, que haviam se conhecido na fila da matrícula, meses antes, e, como tinham acesso à internet, criaram comunidade no Orkut para se enturmar e para combinar passeios de barco no [bairro do] Rio Vermelho. Estava totalmente integrados” (voz de ex-cotista, Jorge Gauthier, jornalista - REPORTAGEM 5).

Nessas Estruturas discursivas, nota-se que há uma tentativa de transformar/minimizar (OTTONI, 2019) as dificuldades de relação interpessoal, de poder, de insegurança entre os grupos com os quais os cotistas se identificam; eles parecem buscar um caminho para uma boa convivência no espaço da universidade: “Fomos nos unindo em grupos de estudantes cotistas”, “O avanço dos cotistas na universidade nos ajudou a questionar essas heranças e ampliar, tencionar, no bom sentido, o debate”. No entanto, nesse cenário, o discurso da desigualdade social toma corpo, já que a questão econômica é algo que incomoda muitos esses estudantes, contribuindo para que eles se representem como inseguros, infelizes, como se não pertencessem ao lugar/espaço universidade. Isso é destacado até para quem já não está mais nesse espaço, conforme relato de Andressa (ED59/ED60), que hoje é advogada e que afirma que tinha uma colega que era filha de diplomata, que tinha motorista, o que não reflete a realidade de muitos estudantes, pois muitos deles precisam “tomar ônibus” (ED59), para irem à universidade. Jorge Gauthier, que é também ex-cotista, sentiu claramente essa separação entre grupos de cotistas e não cotistas, quando entrou em sala e percebeu a divisão em grupos dos cotistas e dos “ricos ou os não cotistas”. “Mais uma vez o discurso da desigualdade social é articulado, para revelar essa diferença entre quem é considerado elite – “os ricos” ou “não-cotistas” e quem pertence a classes empobrecidas (cotistas).

Apesar desses obstáculos, percebe-se um fortalecimento das identidades desses estudantes, seja no caso de Andressa, que devido ao avanço de cotistas na universidade, entende isso como sendo uma oportunidade para construção de pautas para debates, por meio da voz daqueles que veem, em suas famílias, exemplos, para serem seguidos, não negando suas origens, nem a forma de educação recebida, o que se percebe por meio do discurso direto a seguir, o qual estabelece uma relação harmônica com as vozes de outros cotistas, anteriormente convocadas.

(ED62)“Minha família é simples, mas sempre teve educação como algo primordial. Meus pais costumavam nos dizer que não teriam herança para nos deixar, mas que sempre apoiariam a nossa formação” *rememora*. “A partir dessa tradição em casa - e uma casa de muita consciência racial, também -, eu considerava natural estar na universidade: sentia que tinha sido criada para aquilo. E aí, quando cheguei, tentaram me dizer que aquele não era o meu lugar, porque eu teria ‘tomado’ o lugar de alguém... Eu, que tinha convivido com três anos de desemprego do meu pai” (voz de ex-cotista, Allyne Andrade, advogada - REPORTAGEM 5).

A voz de Allyne, manifestada por meio de um discurso direto, que é ex-cotista, revela tanto uma valorização de suas origens, “minha família é simples, mas sempre teve educação como algo primordial”, quanto uma polarização entre cotistas e não cotistas: “quando cheguei, tentaram me dizer que aquele não era o meu lugar” (ED61). Apesar de ter ouvido que a

universidade não era o seu “lugar”, Allyne se representa e se identifica/se avalia como uma pessoa resiliente, já que conviveu “com três anos de desemprego do pai”.

Retomo, novamente, a importância de enxergar a universidade não como um mero preparo para o mercado de trabalho, mas para a vida. Mas, como defende Fernandes (1989), há uma dominação de caráter histórico no Brasil, sobre duas formas de educação: uma que é voltada para elite, para a burguesia e a consequente manutenção de poder e outra que é centrada na preparação apenas para o mercado de trabalho, o que aliena e objetifica o trabalhador.

Nessas estruturas analisadas, há uma grande quantidade de polarização, marcando o lado Positivo de NÓS e o negativo DELES. Reforço que a ideologia não pode ser vista sempre como negativa, porque ela vai favorecer quem tem o controle discursivo no momento. Por exemplo, a ideologia pode ser vista como positiva pela elite, que acredita que é seu direito e não dos negros de ingressar na universidade por meio de cotas ou também pensarem que não devem nada aos negros e que não são responsáveis por uma reparação histórica. E pode ser positiva para os negros, quando eles fazem referências aos heróis negros, para enfatizar as ações do povo negro na construção do nosso país¹⁰⁶.

Como já foi dito nesta tese e reforço por meio das vozes de Van Dijk (1999) e Natale (2020), a ideologia tem como função social legitimar a classe ou instituições sociais dominantes, as quais podem coordenar objetivos e ações comuns dos grupos, a fim de que esses alcancem seus interesses. É por essa razão que a universidade deve ser vista como um espaço de conquista, não de ocupação. Ela não deve ser configurada como um ambiente hostil, pois nela serão difundidas ideologias que podem influenciar no modo como os estudantes agem/reagem/pensam. Deixo claro que me refiro aqui às ideologias negativas (reforçando que assumo a concepção de ideologia defendida por Van Dijk: as ideologias podem ser tanto negativas quanto positivas), tais como aquelas propagadas em práticas de racismo institucional. Acredito estarem bem evidentes as polarizações nas estruturas discursivas selecionadas das reportagens. Concordo com Natale (2020, p.107), quando ela afirma que nem sempre está tão claro o objetivo ideológico das instituições (como de escolas, de universidades, de igrejas) quanto dos “meios de comunicação que propagam ideologias dominantes de maneira indireta e, às vezes, mais eficaz”.

E essas polarizações influenciam, sobremaneira, no modo como os cotistas/ex-cotistas se identificam/se avaliam e se representam. Por isso, a questão da polarização não se encerra aqui, em várias outras estruturas discursivas, em que identificações/avaliações e representações

¹⁰⁶ A reflexão sobre polarização exposta faz parte de minhas anotações, ao ouvir van Dijk enunciar um exemplo semelhante, em uma interação oral, em dezembro de 2020.

negativas dos cotistas são construídas, serão percebidas marcas de polarização em várias delas. Assim, os cotistas (ou ex-cotistas) se representam:

c) Como cansados, incapazes, desanimados, tristes, discriminados, julgados por serem de periferia, como aqueles não letrados academicamente e com dificuldades financeiras

Apesar de, em muitos momentos, os estudantes cotistas se identificarem/se avaliarem como capazes, resilientes, em várias estruturas discursivas, nota-se que eles, por terem muitos obstáculos na trajetória de estudos (tais como cansaço, ter que trabalhar e estudar ao mesmo tempo, problemas financeiros etc.), eles se sentem tristes (Afeto de infelicidade), incapazes (Julgamento de capacidade). Isso se deve, em parte, acredito à representação que os OUTROS (ELES) têm deles (sobre o NÓS) e que acaba influenciando na identificação e representação de si mesmo.

(ED63) “Às vezes, eu fico o dia inteiro morrendo de sono e não consigo nem estudar. E no ônibus eu vou de pé, super apertado, não dá pra estudar.” (voz de estudante cotista, oriundo de periferia, Thiago Torres - REPORTAGEM 2).

(ED64) “Era bem puxado, no primeiro ano não consegui me dedicar muito à faculdade”, diz (Voz de estudante cotista, Gabriel Belém - REPORTAGEM 2).

Esses atores sociais se representam e se identificam como cansados e infelizes, conforme se nota nas escolhas lexicais “fico dia inteiro morrendo de sono”, “não consigo estudar”, “era bem puxado”. Esse Afeto de infelicidade é reforçado por meio do discurso da desigualdade social, perpassado pelo discurso cultural e discurso da luta contra a violência:

(ED65) “Eu sofri muito para explicar que às vezes não tinha dinheiro para pagar passagem para ir numa reunião, que às vezes não podia contribuir com a comida, que não tinha um espaço para receber colegas na minha casa” (voz de estudante cotista, Cassia Menezes - REPORTAGEM 2).

(ED66) “Foi lá onde eu descobri que eu era pobre, porque as pessoas me tratavam diferente, me tratavam mal”, conta Cassia à BBC News Brasil. Ela conta que na USP se sentiu mais acolhida justamente por esses coletivos e grupos de extensão. Mesmo assim ela se decepcionou (voz de estudante cotista, Cassia Menezes - REPORTAGEM 2).

(ED67) “Meu pai injetava todo o dinheiro que ganhava na minha educação, andava de cueca rasgada (história literal e verídica!) para que eu pudesse fazer cursos de arte, línguas, dança e esportes. Minha mãe acompanhava minhas lições de casa e fornecendo o suporte emocional” (voz de estudante cotista, Cassia Menezes - REPORTAGEM 2).

(ED68) “Você chega e todo mundo já fala inglês super bem, faz outra língua, já fez intercâmbio, parece que você está anos para trás”, diz Thais Rugulo (voz da estudante Thais Rugulo - REPORTAGEM 2).

(ED69) “Muitos fazem questão de ficar falando dos autores que leram, dos filmes que viram, dos lugares que já viajaram. E você sente de cara a sua defasagem em relação aos outros quando pega um monte de texto

acadêmico para ler. Tenho que estudar muitas vezes mais que meus colegas para tirar a mesma nota, sem ter o mesmo tempo para estudar”, diz Thiago Torres (voz de estudante cotista, oriundo de periferia, Thiago Torres - REPORTAGEM 2).

(ED70) **“Infelizmente problemas como vício em drogas, violência, gravidez na adolescência, presença do tráfico, criminalidade são maiores na periferia. Quando você vive em dois mundos tão diferentes e vê essas duas realidades, é um choque tão grande. Na periferia é muito mais difícil pensar no futuro, ter sonhos. Você está sempre pensando no presente, porque não sabe se vai ter o que comer hoje”, diz Thiago (voz de estudante cotista, oriundo de periferia, Thiago Torres - REPORTAGEM 2).**

É devido à situação econômica que esses estudantes lutam para darem conta de conciliar a necessidade de trabalhar com a necessidade de estudar. E, com isso, acabam se representando como desanimados e tristes: “eu sofri muito”, “foi lá onde descobri que era pobre”; eles são julgados como maus, e, por serem desprovidos de capital, estão sempre em oposição com os estudantes não cotistas e ricos. Fato é que esses estudantes se representam de forma negativa até como uma forma de dar destaque para as injustiças que os colocam em constante desvantagem em relação aos OUTROS. (NÓS-cotistas X ELES – atores sociais contra as cotas).

Nessa esteira, a questão econômica se torna aspecto proeminente, no sentido de contribuir com identificações/avaliações e representações dos estudantes cotistas por eles mesmos, o que se percebe nas estruturas linguísticas: “não tinha dinheiro para pagar passagem para ir numa reunião, que às vezes não podia contribuir com a comida”; “Meu pai injetava todo o dinheiro que ganhava na minha educação, andava de cueca rasgada”. O discurso socioeconômico, mais uma vez, vem para revelar o abismo existente entre os empobrecidos e ricos desse país. Quem é contra as cotas acaba criticando quem é cotista, revelando uma preocupação individualista e não social. Isso se alinha à ideologia neoliberal, em que a responsabilidade individual está acima das necessidades coletivas, como bem argumenta Collins (2017).

Outro fator que contribui para que os estudantes cotistas se identifiquem e se representem de forma negativa é a questão do letramento acadêmico, pois muitos se sentem iletrados, devido às críticas que costumam ouvir daqueles atores sociais que não aprovam as cotas: “É muito comum as pessoas suporem que eu não sei coisas óbvias, virem me explicar coisas que eu já sei”; é como se os cotistas não fossem capazes de realizar produções científicas de qualidade (Avaliação de Julgamento de capacidade). É sabido que, em cursos de graduação e pós-graduação, saber outra língua contribui para se tornar um sujeito letrado, já que se é exigido um volume grande de leitura e muitas produções textuais são escritas em diferentes idiomas. Isso reforça o que Thaís relata: “Você chega e todo mundo já fala inglês super bem, faz outra língua, já fez intercâmbio, parece que você está anos para trás”. Essa

identificação/representação como um ator social iletrado também é percebida no relato direito de Thiago Torres (ED69), quando ele se sente diminuído, no momento que os colegas falam dos livros que leram, das viagens que fizeram, dos filmes que assistiram e ele, por ser de classe empobrecida, morador de periferia, não teve as mesmas oportunidades.

O discurso da luta contra a violência aparece materializado na ED70 e reforçado por meio de um Afeto de infelicidade (“infelizmente”). Esse discurso joga luz nas barreiras que existem entre escolas localizadas nos centros das cidades e aquelas localizadas nas periferias. Joga luz também no abismo social, em termos de “segurança”, que em certa medida é maior em bairros nobres do que em periferias. Ficar dividido entre esses dois mundos corrobora com representações de estudantes inseguros, tristes e que, muitas vezes, não se sentem capazes, devido aos julgamentos feitos por aqueles que não aprovam a política de cotas.

O que é interessante na análise dessas estruturas discursivas é que todas ocorrem por meio de relato direto, “eximindo”, de certa forma, o produtor do texto da responsabilidade dessas avaliações negativas. Mas, defendo que esses estudantes se sentem dessa forma devido a todos os obstáculos que enfrentam e que não têm início na universidade, mas em suas vidas no mundo, em representações dos OUTROS sobre ELES, em suas rotinas nas periferias, privados muitas vezes de alimentação, sendo o acesso à educação, aos sonhos, relegados a um último plano. Apresentadas algumas identificações/avaliações e representações dos cotistas por eles mesmos, sigo para análise de como os estudantes cotistas são identificados/avaliados e representados por outros atores sociais.

5.3.4 Como os estudantes cotistas são representados e identificados discursivamente

Diferentes atores sociais representam e identificam estudantes cotistas (incluindo quem hoje é ex-cotista):

a) Como capazes, felizes, engajados em busca por conhecimento, com o sonho de ingressar e permanecer no ensino superior, como atores sociais que têm direito à uma educação superior, mas também como aqueles que acreditam que a universidade é um espaço destinado para a elite

Os negros e/ou os empobrecidos têm conseguido, ainda que não em número suficiente, alcançar o tão sonhado acesso ao ensino superior. No entanto, muitos precisam dar conta de lidar com todos os obstáculos, como vimos pela própria voz deles, nos relatos, quando foi analisado como eles se representam e se identificam. Além disso, há representações tanto positivas quanto negativas dos estudantes cotistas, conforme se nota nas estruturas discursivas a seguir.

(ED71) “São meninos da cidade mais longes do centro, que entram aqui achando que a UnB é um lugar que não pertence a eles, que é só para ricos. Mas, agora, vão ter a chance de construir a própria história” (diretor do CEM 1).

(ED72) [...] Para ela, o único segredo para ser aprovada por meio do PAS foi não duvidar do próprio sonho, o de ser médica (voz do produtor do texto - Reportagem 1).

(ED73) A estudante Lays Souza Pereira, 18 anos, estava editando o currículo quando recebeu a notícia de da aprovação para letras. Lays também cresceu em Ceilândia e disse que o sonho dela era ter o nome estampado na frente da escola, junto aos aprovados (voz do produtor do texto articulada com a voz de Lays- Reportagem 1)

(ED74) Cassia sempre morou na Vila Guilherme, na periferia de São Paulo, e conseguiu cursar o ensino fundamental em uma escola particular com bolsa. Conta que seu pai “se anulou completamente” para que ela pudesse ter uma educação semelhante à das crianças da classe média (voz do produtor do texto articulada com a voz de Cassia -REPORTAGEM 2).

(ED75) Allyne conta que cresceu em uma família negra do subúrbio, em Realengo, zona oeste carioca. A vida de dificuldades, agravadas com um período de desemprego e bicos do patriarca, não impediu que a jovem e o irmão fossem incentivados por pai e mãe a mergulharem nos estudos da forma como fosse possível. Livros, oportunidades de ir ao teatro e ao cinema - ainda que não na frequência desejada - e um curso de inglês no bairro eram os meios de o casal alimentar a cultura geral dos filhos (voz do produtor do texto – REPORTAGEM 5).

(ED76) Foi assim que Mayara Lima, 25, negra e ex-aluna de uma escola pública na zona leste de São Paulo, resolveu tentar, mais uma vez, o vestibular da Fuvest. Ela completa o segundo ano em um cursinho comunitário, na região central de São Paulo. São três horas por/ dia no transporte público e ela espera que no ano que vem o trajeto seja outro: “da borda de São Paulo para a Pinheiros”, conta ela, referindo-se à forma como a Faculdade de Medicina da USP é chamada. Depois que completou o ensino médio, ela tentou ingressar na USP. Não conseguiu. Resolveu cursar enfermagem em uma faculdade particular à noite, enquanto trabalhava de dia. (voz do produtor do texto e da estudante Mayara Lima - REPORTAGEM 3).

Nas ED 71 a 76, os cotistas são representados e identificados discursivamente pelo produtor do texto, por ex-cotistas e por diretor de escola de ensino médio, como atores sociais de periferia. Algumas escolhas lexicogramaticais/vocabulário (semântica local) demonstram que se trata de áreas geográficas periféricas: “cidades mais longes do centro”, “cresceu em Ceilândia”, “morou na Vila Guilherme, na periferia de São Paulo”, “cresceu em família negra do subúrbio”, “borda de São Paulo”. Parece-me que é uma informação que não poderia ser excluída nas vozes convocadas, já que ser de periferia, especialmente nas grandes cidades, e ingressar no ensino superior, retratam ações de superação, de libertação da situação de vítima da sociedade (DUSSEL, 1977, 2002), pois são muitos os obstáculos enfrentados pelos estudantes cotistas, principalmente aqueles de caráter financeiro. Além disso, as demandas dos estudantes cotistas são bastante diferentes daquelas dos estudantes não cotistas e que estudaram em escolas mais centralizadas, como é o caso das do Distrito Federal. Uma questão é divulgar na mídia que estudantes oriundos de escolas públicas do Plano Piloto e do Lago Norte foram aprovados no vestibular, outra questão é divulgar que estudantes oriundos de escolas públicas de Planaltina, Ceilândia e Brazlândia, por exemplo, foram aprovados.

Apesar de serem estudantes, em sua maioria, negros, pertencentes às classes empobrecidas, eles são identificados/avaliados e representados como sonhadores ou como aqueles que não devem duvidar de seus sonhos, como se pode comprovar por meio de uma metáfora ontológica: “Para ela, o único segredo para ser aprovada por meio do PAS foi não duvidar do próprio sonho”. Esse tipo de metáfora é usada para estabelecer metas e motivar ações. Outra metáfora ontológica usada como forma de representar e identificar, para estabelecer metas e motivar ações, foi aquela presente em “o sonho dela era ter o nome estampado na frente da escola, junto aos aprovados”(ED73), cuja SONHO É A ENTIDADE.

Além do uso dessas metáforas, outra escolha linguística despertou minha atenção. Foi feita a escolha por uma metonímia (que não deixa de ser uma espécie de metáfora), trocando cidades de periferia por “cidades longe do centro”, “bordas de São Paulo”. Acredito, por exemplo, que ao escolher usar “cidades longe do centro” em vez de periferia, no caso do diretor da escola, deve-se ao fato desse ator social, no papel de gestor, conhecer, em nível macro, a realidade vivida pelos moradores, por seus estudantes e por ter consciência de que muitos atores sociais não acreditam em histórias de sucesso vindas de moradores de periferia, tais como os de Ceilândia e Brazlândia. E eu ainda acrescentaria os moradores do Paranoá, de Planaltina, de Santa Maria, do Recanto das Emas, do Sol Nascente e de tantas outras regiões administrativas, que, enquanto professora da SEDF, tive e tenho a oportunidade de conhecer de perto. A realidade das periferias de São Paulo, conheço parcialmente, talvez nem tanto como as do Distrito Federal. Mas reconheço que o produtor do texto deixa isso em relevo, guiando-se por seu conhecimento contextual e usando a palavra “periferia” associada a uma história de superação, de engajamento, em busca de conhecimento e do sonho de ingressar no ensino superior.

Percebo, em todas essas estruturas analisadas, um discurso de superação articulado com o discurso da desigualdade social e da educação, sendo expressos e reforçados por uma metáfora orientacional, para ressaltar a representação e identificação de estudantes cotistas de maneira positiva, já que mergulhar tem sentido de dedicação (DEDICAÇÃO É PARA CIMA).

Obviamente, para essas percepções, assim como para tantas outras, ao longo dessa análise, foi acionada a minha memória pessoal para lembrar que, ao citar Ceilândia, como a cidade que mais cresceu, o produtor do texto quer demonstrar a força dessa região administrativa da periferia do Distrito Federal e que carrega, em sua história, marcas significativas de violência, de pobreza, mas, ao mesmo tempo, de uma população engajada em busca de seus sonhos. Formada, em sua maioria, por nordestinos, Ceilândia tem, em suas ruas, um mercado diversificado com trabalhadores lutando dia a dia por sobrevivência, e é também uma das regiões, se não a maior, de Brasília, mais afetada pela pandemia da Covid-19. Essa reflexão se fez

necessária como uma forma de justificar por que tanta ênfase na escolha linguística “periferia”, mesmo que, em algumas ocorrências, elas foram mencionadas por meio de sinônimos. Trazer essa representação desses espaços como reprodutores de atores sociais sonhadores e que vivem histórias de superação, é muito cara para quem atua em escolas periféricas, como é meu caso; afinal nem todos os moradores dessas áreas geográficas conseguem trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Muitos não conseguem sequer um emprego formal, fato que pode ser comprovado ao circular pelas ruas dessas cidades e se deparar com as variadas formas de empregos informais.

Nesse momento, minha memória pessoal foi acionada, para que eu representasse (representação mental) sobre o que conheço dessa realidade e que corrobora para que o leitor desta pesquisa compreenda porque muitos internautas se sentiram incomodados com o uso do processo “será ocupada”, na reportagem 1, que pode ter sido uma escolha lexical (vocabulário/semântica local) feita considerando o que o jornalista conhecia dessa realidade. Enfim, essa escolha lexical tem implicações que expressam a perspectiva ideológica do produtor do texto e refletiu no público que comentou as reportagens, desvelando crenças, ideologias, manifestadas por meio de opiniões e atitudes.

Seja qual for o sentido pretendido pelo produtor do texto, se fez a escolha por “será ocupada” no sentido de “invasão” ou se fez a escolha no sentido de “conquista”, eu sustento que, para optar por uma ou por outra, o jornalista recorreu ao seu conhecimento contextual para fazer uso desse vocabulário. Assim como fazemos sempre quando vamos escrever, quando vamos discorrer sobre determinado assunto/tópico. Algumas informações podem fugir ao controle do leitor, por exemplo, se ele era um ex-estudante de periferia, se foi cotista, se teve a intenção de usar o “ocupada” de forma positiva ou negativa. Mas, isso não justifica o fato de algumas pessoas julgarem como uma escolha inadequada o uso dessa palavra para se referir ao acesso à Universidade por alunos oriundos de periferia. Isso lembra também o que Fairclough (2001) explica sobre o vocabulário. Para ele, esse deve ir além dos significados do dicionário, as palavras são abertas às diferentes construções de sentidos. No discurso jornalístico, assim como no educacional e em tantos outros, temos a lexicalização de aspectos daquela realidade (criação e palavras), que estão baseadas em ideologias. Isso também recorda o que Bakhtin (2003) defende, que a palavra é sempre ideológica. Dessa forma, não tenho autoridade para afirmar que o produtor do texto (ainda mais se considerar que na prática discursiva jornalística, os processos de produção são coletivos) fez essa escolha por não aprovar o ingresso de estudantes oriundos de periferia na universidade. O que tenho certeza é que ninguém conta uma história da mesma forma, ninguém realiza uma análise da mesma forma, mesmo que se tentasse reproduzir as que estão prontas, por exemplo, não seriam as mesmas histórias, não seriam as mesmas análises, pois

imprimimos na nossa escrita, nossas ideologias, nossas crenças, nossos valores. Assim, na minha forma de contar essa história, de analisar os dados coletados, os estudantes de periferia, independentemente de qualquer situação, são os participantes principais que conquistaram uma vaga no ensino superior e que merecem permanecer nele.

Dando prosseguimento, além das representações apresentadas, tem-se outras. Os estudantes cotistas são representados e avaliados também como:

- resilientes
- pugnadores
- engajados para transformar/minimizar os obstáculos
- conscientes da importância das cotas
- envolvidos em lutas por justiça social.

Ao perceber os estudantes cotistas representados como resilientes, engajados, pugnadores, conscientes e envolvidos, faz-me recordar da obra “Os Miseráveis”, de Victor Hugo, já que essa é uma referência à resistência. Todo o enredo gira em torno de resistir. Todos os personagens criados por Victor Hugo resistem ao que lhes é imposto. Seja essa imposição vinda da própria história, da cultura, da lei, de grupos sociais que não compartilham das mesmas ideologias. Relacionar essa obra às histórias desses estudantes, parece-me ser possível, já que os estudantes cotistas enfrentam muitos obstáculos, desde à negação da dívida histórica com o povo negro, às polarizações entre as elites e as minorias e até mesmo aspectos referentes às oportunidades de acesso à uma cultura letrada. Isso pode ser percebido em:

(ED77) Cassia diz que percebeu uma diferença muito grande na maneira de falar, de se portar. Ela diz sentir que os colegas não têm a mesma carga de resistência a críticas, o que torna difícil se comunicar (voz do produtor do texto articulada pela voz de Cássia, cotista -REPORTAGEM 2).

(ED78) Quando passou em direito na USP, Gabriel Belém simplesmente não tinha dinheiro para vir de sua cidade, Jacaré (SP), para São Paulo. Aluno de escola pública a vida toda, ele foi o primeiro da família a entrar em uma universidade pública - seu pai é porteiro e sua mãe é técnica de enfermagem, e só concluíram o ensino fundamental depois de adultos. Para poder se mudar para a capital, Gabriel juntou dinheiro vendendo geladinhos na rua e fez campanha nas redes sociais. Em São Paulo, além de estudar, começou a trabalhar 8h por dia em uma fábrica na Vila Formosa. O estudante começou a participar de uma chapa e concorrer à administração do Centro Acadêmico e, diz ele, colocar a permanência estudantil como prioridade. (voz do produtor do texto articulada com a voz de Gabriel, cotista -REPORTAGEM 2).

Nas ED 77 a 83, há a articulação do que nomeio como sendo um discurso de resistência, que merece ser comentado. Resistir e pugnar para transformar, como o que ocorreu com Cássia, conforme o seguinte relato indireto, materializado na ED77, quando ela afirma que percebeu diferença até na forma de se portar. Essa identidade de resistência também é percebida na ED78,

quando mostra o esforço de Gabriel que para ter dinheiro, vendendo geladinho e fazendo campanha nas redes sociais, precisa trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Assim como representado e identificado por outros atores sociais, como já foi apontado nesta análise, os estudantes cotistas são julgados como sendo tão capazes (Avaliação de Julgamento de capacidade) quanto os não cotistas, conforme se observa nos argumentos de evidencialidade a seguir:

(ED79) E apesar das dificuldades, vários estudos mostram que os resultados dos alunos cotistas ou beneficiados por bônus de programas de inclusão são iguais ao dos outros alunos, explica Renan de Pieri, do Insper. E ele lembra que a universidade também deveria fazer um acompanhamento melhor dos alunos na fase final da graduação, ajudando-os a se posicionar na academia ou no mercado de trabalho (voz de Renan De Pieri, professor de economia do Insper - REPORTAGEM 2).

(ED80) “Nesses quase 20 anos de ações afirmativas, os alunos cotistas têm tido um desempenho igual ou semelhante aos demais - algo que foi monitorado e mensurado por pesquisas”, observa (ex-cotista, Joaze Bernardino, professor licenciado da UFG e professor associado da UnB - REPORTAGEM 5).

Para além da necessidade das cotas e de comprovar que o rendimento dos cotistas é o mesmo dos estudantes não cotistas, é preciso tomar essa condição como sendo aquela que tem o objetivo de “impor respeito entre colegas de turma que acreditavam, a exemplo de alguns professores, na perda de qualidade do curso, com o ingresso via cotas”, segundo a voz do ex-cotista e jornalista, Gauthier (cf. reportagem 5).

Todos esses estudantes cotistas foram identificados e representados, pela capacidade de pugnar, de resistir, como pessoas resolutas, capazes (Julgamento positivo de capacidade, de estima social). Além de resistentes, pugnadores, é possível estabelecer uma relação harmônica com a voz de outros atores sociais que representam os estudantes como pessoas conscientes, como no relato direto de uma tia de Allyne, ex-cotista (ED81):

(ED81) “Minha filha, você sempre gostou de estudar, e agora tem umas pessoas pretas se mobilizando para que gente como você possa estudar na universidade” (voz da tia de Allyne Andrade, ex-cotista, advogada).

A superação por meio da educação é bastante presente em muitas das estruturas discursivas. O próprio discurso da educação é articulado em vários momentos, inclusive quando é trazido o argumento de evidencialidade por autoridades no assunto para defenderem que um estudante cotista tem a mesma condição de construir conhecimento que os não cotistas (ED79 e ED80), o que é crucial para ressaltar a importância das cotas bem como sua manutenção.

A articulação do discurso da educação e outras vozes materializadas nas estruturas linguísticas analisadas constroem uma identificação e representação de estudantes cotistas, por outros atores sociais, tais como economistas, professores, familiares, como sendo resistentes,

engajados, motivados por seus professores de ensino médio, de acordo com o seguinte discurso indireto livre:

(ED82) A educadora Andressa Marques da Silva, 34, se considera “a clássica estudante cotista”: teve uma vida de restrições financeiras permeada pelos estudos na escola pública. Foi a primeira na família a fazer o ensino superior. E teve o começo cheio de dificuldades que, no fim, acredita, acabaram moldando a profissional que ela é hoje. Andressa ingressou no curso de letras da Universidade de Brasília (UnB) em 2005, um ano depois de a instituição ter sido a primeira federal a implementar a política de cotas como critério de ingresso. “Foi uma mudança, mesmo, de expectativas, de horizontes que eu tinha no ensino médio em relação à universidade”. A UnB era uma coisa muito inacessível, eu achava que teria que conseguir um emprego para poder pagar uma faculdade privada”, diz. Ela foi aprovada na terceira tentativa: depois de fazer aulas em um cursinho preparatório de alunos da universidade e anos depois de ter sido inspirada por um professor negro do ensino médio. (voz do produtor do texto - REPORTAGEM 5).

A metáfora ontológica, como forma de representar e identificar, para estabelecer metas e motivar ações, traz essa visão de resistência, de “mudanças, de expectativas, de horizontes” (HORIZONTES É A ENTIDADE). Esse relato de Andressa contribui, sobremaneira, para uma discussão não só sobre os estudantes serem avaliados e se avaliarem como sonhadores, como aqueles que têm vontade de conquistar os sonhos, mas do papel das cotas e do papel social do professor de ensino médio, que, no caso dessa aluna ex-cotista e de muitos outros estudantes, é a engrenagem que liga a escola pública, incluindo as de periferia, à universidade.

Esse papel essencial do professor do ensino médio recebe a concordância da voz de Gauthier, ex-cotista, jornalista, quando é relatado que conseguiu uma bolsa de iniciação científica graças ao empenho pessoal de um professor (ED79):

(ED83) O estudante precisou trabalhar desde o começo do curso para se bancar e chegou a obter, pouco antes da formatura, uma bolsa de iniciação científica graças ao empenho pessoal de um professor. Assim que surgiu um processo seletivo para o jornal Correio, um dos principais de Salvador, tentou uma das dez vagas e conseguiu - dentre cerca de 7 mil candidatos, salienta. Ele segue no jornal até hoje - começou como estagiário, cavou outras oportunidades e agora concilia o posto de coordenador de assuntos digitais e engajamento com um canal focado no universo LGBTQIA+. (voz de ex-cotista, Gauthier, jornalista, perpassada pela voz do produtor do texto - REPORTAGEM 5).

Gauthier é representado e identificado também como alguém que está preocupado com lutas por justiça social, como vimos na estrutura que mostra o seu engajamento com um canal focado no universo LGBTQIA+”. Por meio do discurso de gênero, que foi articulado na reportagem, mais uma vez, defendo a formação universitária como sendo mais do que uma simples preparação para o mercado de trabalho e do que um espaço/lugar para se passar o tempo e cumprir com a carga horária das disciplinas, mas também como uma forma de construção de conhecimento, como já aponte diversas vezes, durante essa análise.

O discurso de resistência, como já foi marcado na voz da estudante Cássia, em uma das estruturas linguísticas analisadas neste estudo, parece estar presente na vida de muitos desses estudantes cotistas e ex-cotistas. São estudantes que são resistentes e tentam transformar os inúmeros obstáculos que permeiam o universo acadêmico, conforme vimos na voz de Ílison, ex-cotista e jurista, voz essa apresentada por meio do relato indireto feito pelo produtor do texto:

(ED84) Filho de agricultores de subsistência de Entre Rios, interior baiano, e pardo, Santos lembra que foi o primeiro do núcleo familiar a cursar o ensino superior. No bacharelado interdisciplinar de humanidades, mergulhou tão a fundo no universo da pesquisa, que hoje, para ele, é o que sobressai da experiência acadêmica de graduação” (voz de Ílison, ex-cotista e jurista).

Na ED84, está materializada, também, uma metáfora orientacional para evidenciar o engajamento do estudante cotista com o universo da pesquisa (MERGULHAR TÃO A FUNDO É PARA CIMA = SUCESSO É PARA CIMA). Observa-se, também, um argumento de evidencialidade, na voz de Ílison e que é marcado por meio de uma metáfora de guerra. É a voz de Nelson Fernando, integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro da UnB:

(ED85) O jeito era enfrentar o racismo como ativistas, tentando dar visibilidade ao problema e então fui buscar respaldo no coletivo, no movimento negro... e foram eles que me alimentaram durante muito tempo para eu permanecer sem sucumbir. Acredito que consegui”

Apesar de essa ser uma representação de si mesmo, nota-se uma relação harmônica com outras vozes que identificam/avaliam e representam os cotistas como ativistas, como aqueles que precisam resistir dentro do espaço acadêmico. A metáfora estrutural (ENFRENTAR É GUERRA) corrobora essa luta que acaba sendo travada dentro da universidade, inclusive para combate do racismo institucional. Acredito que isso é uma representação da luta antirracista e da importância do Movimento Negro, e sobre as quais busco incitar reflexões sempre que possível, durante a análise, porque é uma luta que faz parte da prática social de ingresso e permanência na universidade e sobre a qual me dedico a investigar.

Esse enfrentamento ao racismo, como ativistas, marcado, como mencionei, remete para o que defende Van Dijk (2021, p.21), quando ele afirma que práticas antirracistas é “um macromovimento global, porque está envolvido na oposição crítica e na luta contra muitas formas de opressão e racismo em diversos países e em todos os continentes”. Analisar práticas discriminatórias no Brasil é uma grande arena de combate e analisar o racismo é evocar um debate estrutural. Devido ao contexto pandêmico e o que ocorreu com um negro nos Estados Unidos, George Floyd, morto violentamente por um policial, o racismo e o empobrecimento/a pobreza ganharam um enfoque maior, em vários países do mundo.

Apesar de, por um certo tempo, os brasileiros terem subido a *hashtag* do movimento *Blacks Lives Matter* (Vidas negras importam), incito uma crítica no contexto de luta antirracista, pois eu gostaria que tivesse a mesma força no Brasil, afinal o racismo persiste por aqui, conforme assevera o Reitor da Universidade Zumbi dos Palmares, na ED86:

(ED86) **O filho de boia-fria que chegou a reitor de universidade é prova viva de que o racismo persiste, mesmo para os negros bem-sucedidos. “É normal quando chego de carro num restaurante dizerem ‘olha, para buscar chefia, fica estacionado um pouquinho mais na frente’. E quando saio do restaurante e estou esperando que meu carro chegue, que as pessoas me deem a chave ou peçam para eu ir buscar seus carros, porque na ideia deles, um negro de terno e gravata nesse local ou é segurança ou é motorista.”** "São coisas que agridem, que deixam a gente chateado. Mas sabemos que é parte de uma realidade que precisa ser superada e, por conta disso, a gente se levanta, sacode a poeira e segue em frente" (voz do produtor do texto e do reitor da Universidade Zumbi dos Palmares - REPORTAGEM 4).

As próximas estruturas discursivas revelam uma **representação dos cotistas como sendo vítimas de práticas discriminatórias e racistas:**

(ED87) E afirmam ter de, muitas vezes, lutar contra discriminação e racismo de colegas, professores e funcionários de uma universidade que ainda é majoritariamente branca (voz de outros atores sociais articulada de modo indireto com a voz do produtor do texto – REPORTAGEM 2).

(ED88) **Criado em uma favela** na Brasilândia, zona norte da capital paulista, o estudante de ciências sociais Thiago Torres, de 19 anos, *conta* que um dos piores momentos que viveu na universidade foi bastante simbólico de como é “ser da quebrada” e estudar na USP. **Era uma sexta-feira à noite e ele estava entrando na Cidade Universitária para ir a uma festa dentro do campus pelo portão mais próximo à favela São Remo, que fica ao lado da universidade. Assim que cruzou o portão com os amigos, quatro carros da Guarda Universitária abordaram os jovens, que foram obrigados a mostrar a carteirinha de estudante [...] Ele conta à BBC News Brasil que quando anda pelo campus muitas pessoas o encaram** (voz do produtor do texto e do estudante Thiago Torres - REPORTAGEM 2).

Nesse contexto de luta contra práticas discriminatórias e racistas, o estudante cotista se divide entre cumprir as atividades acadêmicas, de produção científica, e a luta para ser aceito na universidade e permanecer nela, conforme se nota na intertextualidade estabelecida por meio de um discurso indireto em ED87. A metáfora de guerra lutar contra discriminação e racismo reforça esse espaço opressor que muitas vezes representa a universidade. Outra metáfora que marca a representação desse estudante como aquele que sofreu práticas discriminatórias é aquela que se refere ao estilo de Thiago, a aspectos de sua identificação com a periferia: “ser da quebrada” (ED 88) (SER DE QUEBRADA É A ENTIDADE).

É preciso considerar que o debate sobre racismo tem sido efervescido no contexto atual, direcionando, ainda que de maneira tímida, para lutas antirracistas. No que tange ao empobrecimento/ à pobreza, o cenário é bastante preocupante, porque o Brasil está posicionado em um contexto de aumento preocupante da fome. As duas metáforas apontadas nas ED87 e

ED88 e uma Avaliação de Afeto de Insegurança - “o encaram” - corroboram a construção da representação e identificação de Thiago, resultando na constituição de uma identidade (tanto social quanto pessoal) dos estudantes cotistas (aqui representados por Thiago) como: lutadores, engajados na luta antirracista e de práticas discriminatórias, alunos oriundos de periferia, empobrecidos e que não negam sua condição e alunos inseguros por serem observados de forma discriminatória, como se sempre fossem cometer algum crime. Outras estruturas discursivas revelam também identificações/avaliações dos atores sociais cotistas como aqueles que já sofreram práticas discriminatórias e racistas:

(ED89) **Filha de um camelô e de uma diarista, Cassia conta que foi na graduação que se deparou pela primeira vez com preconceito de classe.** Antes de se tornar aluna da USP, começou o curso na Universidade Mackenzie com bolsa do ProUni, onde *diz* ter sofrido muito (voz do produtor do texto – Reportagem 2).

De acordo com Cássia, ela sentiu o peso de ser de classe empobrecida, de ser negra, bem antes de se tornar aluna da USP”, que soube o que é preconceito de classe quando começou um curso na Universidade Mackenzie, com bolsa do ProUni, onde *diz ter sofrido muito*”, o que marca uma Avaliação de Afeto de infelicidade. Na ED90, essas representações e identificações dos estudantes cotistas são reforçadas relacionadas ao discurso da desigualdade social:

(ED90) Para Thais Rugulo, aluna do terceiro ano de direito e filha de uma costureira de Sorocaba, no interior de São Paulo, a discriminação racial afeta mais do que os problemas socioeconômicos (voz de Thais Rugulo, articulada de modo indireto com a voz do produtor do texto – Reportagem 2).

São muitos os obstáculos enfrentados pelos estudantes cotistas, uns sendo difíceis de superar, outros possíveis de serem ao menos transformados/minimizados, como bem defende Ottoni (2019). O que foi apresentado aqui até agora, por meio da análise dos dados coletados, é apenas uma representação da prática social de ingresso e permanência no ensino superior por meio de cotas sociais e raciais. A prática jornalística teve um impacto muito grande na forma como as cotas e os estudantes cotistas são representados e identificados. Os dados gerados forneceram de forma mais detalhada aspectos dessa prática social. Pensando em uma amostra inicial de alguns caminhos para transformação/minimização da situação de injustiça social que envolve a prática social do ingresso e permanência no ensino superior, é que na próxima seção, busco responder a última questão de pesquisa referente aos dados coletados.

5.3.4 Possíveis caminhos¹⁰⁷ para transformação/minimização da situação de injustiça social: as ações que estão sendo empreendidas (ou deveriam ser) a favor do sistema de cotas

A fim de responder à questão de pesquisa “quais ações têm sido desenvolvidas com vistas à permanência de alunos cotistas no ensino superior público e como elas têm sido representadas e avaliadas”, é que apresento algumas estruturas linguísticas retiradas das reportagens que possam nos apontar possíveis caminhos para combate da injustiça social que envolve o Sistema de Cotas. Antes disso, sumário quais são essas ações e se elas estão sendo desenvolvidas ou não, ou que não foram relatadas nas reportagens.

QUADRO 39- Ações identificadas e representadas no *corpus* coletado

AÇÕES SENDO EMPREENDIDAS (OU QUE DEVERIAM SER) PARA ACESSO E PERMÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR POR MEIO DE COTAS RACIAIS E SOCIAIS	INSTITUIÇÕES COM MAIOR OCORRÊNCIA NO <i>CORPUS</i> COLETADO	
	UNB	USP
Aumento do número de vagas para ingresso por cotas	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> não relatado no texto	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> não relatado no texto
Moradias estudantis	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input checked="" type="checkbox"/> não relatado no texto	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> não relatado no texto
Bolsas de auxílio	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input checked="" type="checkbox"/> não relatado no texto	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> não relatado no texto
Subsídio de Alimentação	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input checked="" type="checkbox"/> não relatado no texto	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> não relatado no texto
Canais de denúncia para situações de discriminação	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input checked="" type="checkbox"/> não relatado no texto	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> não relatado no texto
Estratégias para evitar fraudes para ingresso no ensino superior	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input checked="" type="checkbox"/> não relatado no texto	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input checked="" type="checkbox"/> não relatado no texto
Políticas de permanência	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> não relatado no texto	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> não relatado no texto
Garantia de manutenção das cotas	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> não relatado no texto	<input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> não relatado no texto
Políticas de inclusão de alunos oriundos de escolas públicas	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> não relatado no texto	<input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> não relatado no texto

Fonte: A autora, com base nos dados coletados.

¹⁰⁷ Até o momento, apresento apenas uma representação dos possíveis caminhos, ao final da pesquisa etnográfica, pontuo outros.

Legenda:

<u>Sublinhado pontilhado</u>	Destaque para as ações
------------------------------	------------------------

A fim de comprovar o que está no quadro, apresento algumas estruturas linguísticas retiradas das cinco reportagens que constituem o *corpus* desse estudo:

(ED91) Só na primeira chamada, 58 alunos do Centro de Ensino Médio 1 de Brazlândia garantiram uma vaga na UnB por meio do PAS. Foi o ano com o maior número de aprovações no colégio, e a expectativa da diretoria é que, até o fim do ano, com as próximas chamadas somada às vagas garantidas por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), mais de 100 alunos tenham garantido ingresso na UnB, quase 10% dos 1.368 alunos que estudam no colégio (voz do produtor do texto - REPORTAGEM 1).

(ED92) A USP tem uma série de programas de permanência universitária: moradias estudantis, bolsas de auxílio, subsídio para alimentação. (voz do produtor do texto - REPORTAGEM 2)

(ED93) Graças a políticas de inclusão, a porcentagem de alunos provenientes de escola pública ingressando na USP subiu de 28,5% em 2013 para 41,8% em 2019 (voz do produtor do texto - REPORTAGEM 2).

(ED94) USP implementou sistema de reserva de vagas em 2018 e o número de pretos, pardos e indígenas que ingressaram em 2019 aumentou 38% em relação ao ano anterior, mas continua longe de representar a realidade brasileira. Esses alunos ocuparam 25,7% do total de vagas no vestibular deste ano (voz do produtor do texto - REPORTAGEM 2).

(ED95) A USP também tem programas de diversidade e canais para denúncia de casos graves de discriminação, como a Ouvidoria Geral, as direções e ouvidorias de cada faculdade (REPORTAGEM 3).

(ED96) A partir de agora, 40% alunos deverão vir de escola pública; desses, 37,5% deverão compor o grupo de pretos, pardos e indígenas. Além disso, cursos específicos terão que cumprir uma cota mínima e não institutos, escolas e faculdades, como funcionou até agora. De acordo com a pró-reitoria, as vagas separadas para alunos de escolas públicas por curso vão subir para 45% em 2020 e para 50%, em 2021 (REPORTAGEM 3).

(ED97) Em 2017, a USP aprovou a abertura de 1.088 vagas para alunos de escolas públicas, entre as quais 745 deveriam ser ocupadas por pretos, pardos e índios. Neste ano, pela primeira vez em sua história, a Universidade recebeu alunos cotistas ingressantes pela Fuvest. Até então, o vestibular oferecia apenas bônus aos estudantes de escolas públicas, para além do Enem (voz do produtor do texto - REPORTAGEM 3).

(ED98) [...] a USP ainda precisa avançar na inclusão. No final de agosto, o portal de notícias G1 obteve dados mostrando que a Faculdade de Medicina não alcançou a meta de cota racial para 2018. Pelo menos 35 dos calouros dos cursos da unidade deveriam ter vindo de escola pública, especificamente pretos, pardos ou indígenas. No entanto, o número chegou a 33. Pelo ingresso via Sisu, a disparidade foi maior: para os estudantes que realizaram a avaliação do Enem, 31 vagas, das 40 disponibilizadas para cotistas, não foram preenchidas. Isso porque a nota mínima exigida pela USP foi de 700 pontos em cada área de conhecimento (voz do produtor do texto - REPORTAGEM 3).

(ED99) UnB adotou as cotas raciais em seus processos seletivos de ingresso na graduação após o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cespe) definir, em junho de 2003, um Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial estabelecendo que 20% das vagas do vestibular seriam destinadas a candidatos negros, além de prever a disponibilização de vagas para indígenas de acordo com demanda específica. A medida entrou em vigência no ano seguinte (REPORTAGEM 5).

(ED100) Houve avanços com uma transformação qualitativa das universidades: estão mais diversas, mais multirraciais, mais com a cara do Brasil, e, sobretudo, com uma diversidade curricular muito maior, sobretudo nas áreas de humanas: passamos a ter intelectuais negros, indígenas... algo que simplesmente não estava disponível até os anos 90 e começo dos anos 2000" (REPORTAGEM 5).

(ED101) Segundo a UnB, desde que a lei federal foi sancionada em 2012, é feita a destinação de 50% de suas vagas no vestibular para estudantes oriundos de escolas públicas, e 5% para estudantes negros, independentemente da renda familiar. "Há, ainda, dentro das cotas sociais, percentuais reservados para estudantes que se declaram pretos, pardos ou indígenas. Esses percentuais são definidos a partir da quantidade de pessoas autodeclaradas negras no DF pelo censo do IBGE", informa a instituição (REPORTAGEM 5).

(ED102) "Acredito que temos feito avanços significativos desde 2004; além das vagas para estudantes de graduação, implantamos as cotas em 2017 também nos cursos de pós-graduação, e, hoje, adotamos essa política também para contratação de estagiários e em concurso para professores. E tão importante quanto isso: foram criados cursos de disciplinas relacionadas com essa política, de modo que, se os objetivos finais ainda não estão consolidados, muita coisa já mudou nessas quase duas décadas", pontua. A Federal baiana é uma das instituições que mantêm bancas de heteroidentificação. O grupo é composto por cinco pessoas que representam diversidade de gênero, étnica e racial e avaliam a idoneidade do processo de seleção. O objetivo é evitar fraudes e assegurar que as vagas sejam preenchidas por aqueles que de fato tenham direito a elas. REPORTAGEM 5).

(ED103) "Vejo que é um momento muito difícil às políticas de ação afirmativa no Brasil, neste momento, porque estão sob perigo. Há um certo retrocesso na garantia desses direitos - em vez de consolidarmos, estamos retrocedendo. Meu objetivo é fazer com que existam outras pessoas com as condições que eu tive, e que outros possam galgar os mesmos êxitos. Mas o movimento que identificamos é antagônico a isso: é a da destruição por inanição das ações afirmativas, que representam a ampliação da cidadania real do Brasil". (voz de ex-cotista, Ilison Dias dos Santos, jurista – REPORTAGEM 5).

A UnB e a USP representam apenas uma amostra do retrato das cotas nas universidades. O fato de não ter sido relatado nos textos algumas ações não significa que a universidade não as realiza. Exemplo disso é que, apesar de ter marcado "sim" para várias ações em relação à USP, enquanto pesquisadora, recorro sempre ao meu conhecimento contextual, assim como o produtor do texto, para afirmar que ela foi a última universidade a implementar as cotas, então ainda atravessa vários entraves. Tenho conhecimento de que a UnB caminha junto com a UERJ, como uma boa representação de luta pelas cotas. E tenho o conhecimento também de que a UFBA desenvolve uma série de ações para ingresso e permanência no ensino superior, lutando de forma proeminente para evitar fraudes nas cotas.

Vivemos em um contexto de um racismo estrutural; ele é estruturado pela economia, pelas subjetividades, pelas políticas adotadas desde a escravização de um povo, pelo próprio mito da democracia racial, evidenciado nas obras de Gilberto Freyre e criticado por abolicionistas, tais como Fernandes (2008). As práticas discriminatórias com as classes empobrecidas, com aqueles privados de alimentação, de educação de qualidade, de moradia também é um mecanismo para políticos conseguirem votos em períodos eleitorais. O

funcionamento dessa situação de injustiça social incide nas formas de agir e pensar individualmente e socialmente.

Pensando em tudo isso e seguindo as orientações de Van Dijk (2021), faço uma sumarização, em forma de Macroproposições (M) dessas representações, preocupada com uma visão global do evento comunicativo analisado e em apresentar respostas para as questões de pesquisa:

(M1) O estudante cotista precisa confiar em si mesmo.

(M2) O estudante cotista enfrenta barreiras para acesso e permanência na universidade, por falta de políticas eficientes, por falta de recursos financeiros, por falta de moradia estudantil e por falta de acesso à alimentação e ao transporte.

(M3) O estudante cotista é vítima de discriminação e racismo por aqueles que se alinham a grupos que defendem a ideologia da opressão.

(M4) O estudante precisa lutar até para manter sua identidade pessoal, para manter um estilo próprio e para ter um colega com o qual se identifique, já que veio da “quebrada”, realidade diferente de muitos estudantes.

(M5) O estudante precisa lidar com a dificuldade em conciliar estudo e trabalho, privilégio dos colegas ricos que não precisam passar por isso.

(M6) O estudante cotista é representado e identificado como incapaz por ele mesmo e por outros atores sociais.

(M7) O estudante cotista é representado e identificado como inseguro por ele mesmo e por outros atores sociais.

(M8) O estudante cotista é representado e identificado como feliz por ele mesmo, pelo produtor dos textos analisados (no caso das reportagens).

(M9) O estudante cotista vive em uma constante polarização entre NÓS X ELES.

(M12) O estudante cotista se sente inferior a quem tem diarista em casa, a quem teve oportunidade de viajar para vários lugares do mundo, a quem tem motorista que o leve até a universidade, a quem teve oportunidade de realizar vários cursos de formação, dentre eles, os de idiomas.

(M13) Os ex-cotistas são boas representações de superação, de combate a práticas discriminatórias, de derrubada de crenças limitantes, da importância de engajamento por justiça social, de a educação representar algo bem mais do que preparação para o mercado de trabalho.

Por fim, acredito que todas as estruturas discursivas analisadas possibilitaram perceber como os estudantes empobrecidos e/ou negros são representados e identificados e como o Brasil realmente precisa das cotas e precisa criar políticas de permanência no ensino superior. Por acreditar na educação como uma forma de superação, por ter sido professora por vários anos nas escolas de periferia do Distrito Federal é que “finalizo” essa reflexão juntando a minha voz com a do ECOA: “A educação é um dos pilares de qualquer sociedade civilizada. Por meio dela, quando aplicada com sucesso, muitos problemas estruturais podem ser solucionados”. Para Ecoa, “esse sucesso se dá quando o sistema forma cidadãs e cidadãos críticos, com conhecimento amplo e sólido em variadas áreas, valorizando um perfil humanista, em contato com a diversidade e que coloque o aluno como protagonista de sua jornada de aprendizado.” (REPORTAGEM 5). Analisado os dados coletados, sigo para a análise dos dados gerados.

5.4 A representação e a identificação/avaliação da prática social de ingresso e de permanência no ensino superior por meio de cotas sociais e raciais: A análise dos dados gerados

Tomando como coluna a ASC e a ADR e considerando a tríade discurso, cognição e sociedade, apresento, nesta seção, a análise das entrevistas realizadas com estudantes cotistas, ex-cotistas e professores universitários, das universidades nomeadas como UX e UY. Apresento, para o leitor, os discursos referentes ao sistema de cotas bem como atitudes e opiniões acerca do tema. Reforço que esta pesquisa perpassa por diferentes domínios (ou ordens do discurso) que se encontram articulados, principalmente o educacional, o político e o jurídico. Para análise do *corpus* gerado, fui guiada pelas mesmas questões de pesquisa apresentadas anteriormente nesta pesquisa.

Além das questões de pesquisas serem as mesmas utilizadas para a análise dos dados coletados, as mesmas categorias foram produtivas tanto no *corpus* coletado quanto no *corpus* gerado. Algumas com maior ocorrência em um ou outro, o que não quer dizer que não se tem uma frequência significativa delas. Mostraram-se produtivas as seguintes, que destaco em negrito: **Metáforas, Avaliação, Interdiscursividade, Intertextualidade, Vocabulário e Argumentos**¹⁰⁸. Percebi também uma necessidade de reativar modelos mentais bem como compartilhar ideologias, conhecimentos, atitudes, valores, opiniões, objetivos, sobre o que é ser cotista e sobre o sistema de cotas. Sendo assim, foi possível também analisar **expressões** do

¹⁰⁸ As categorias exploradas são as mesmas do *corpus* coletado. Todas as categorias já foram explicadas anteriormente.

posicionamento ideológico (com foco na ASC - **polarização**), considerando a opinião como uma crença valorativa individual e a atitude como uma crença valorativa compartilhada por um grupo social (VAN DIJK, 2016).

Analisei se o posicionamento dos participantes das entrevistas apareceram com marcadores de posição pessoal em primeira pessoa do singular (referindo-se à opinião) ou como membro de um grupo social, em primeira pessoa do plural (referindo-se à atitude). Dessa forma, foi mais fácil identificar a qual ideologia esses grupos sociais estavam alinhados.

Notei também, marcas de **intertextualidade**, considerando o aspecto contextual, pois vários participantes mencionaram o cenário da escravização e a situação de desigualdade social no Brasil, referindo-se às cotas como uma dívida histórica com as minorias, mais especificamente com o povo negro. São aspectos sociais, históricos e culturais que foram enunciados durante a entrevista, tais como em: “Bom, vou te falar a verdade, não queria ser político aqui, não queria trazer discurso político, mas não tem como. Meu pai participou do movimento de luta pela terra, o *Movimento dos sem-terra*” (voz de Luiz Gama, ex-cotista).

Ainda sobre a escolha das categorias para a análise, Fairclough (2003, p. 16) explica que:

Não podemos supor que um texto em sua totalidade possa ser transparente por meio da aplicação das categorias de uma estrutura analítica pré-existente. O que somos capazes de ver da atualidade de um texto depende da perspectiva da qual o abordamos, incluindo as questões sociais particulares em foco, e a teoria social e a teoria do discurso que utilizamos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 16)¹⁰⁹

As categorias que se destacaram no *corpus* se constituíram a base para a análise do micronível da ordem social, que se refere ao uso da linguagem, ao discurso, à interação verbal e à comunicação (VAN DIJK, 2018). São essas categorias que permitem que seja estabelecida uma relação com o macronível da análise (poder, desigualdade, dominação; as estruturas sociais, tais como família, universidade, governo).

No *corpus* gerado, optei por começar a análise pelas opiniões e atitudes, que aparecem com mais frequência do que no *corpus* coletado e é por essa razão que o foco aqui será diferente. E antes de seguir para a análise das estruturas discursivas geradas, julguei ser importante fazer algumas considerações acerca da entrevista realizada, das categorias guiadas pelo *corpus* e dos parâmetros do contexto (traços de relevância).

¹⁰⁹ Minha tradução de “we cannot assume that a text in its full actuality can be made transparent through applying the categories of a pre-existing analytical framework. What we are able to see of the actuality of a text depends upon the perspective from which we approach it, including the particular social issues in focus, and the social theory and discourse theory we draw upon” (FAIRCLOUGH, 2003 p. 16).

5.4.1 Análise dos parâmetros do contexto (traços de relevância) da situação comunicativa: considerações acerca da entrevista realizada

As pesquisas etnográficas geralmente resultam em uma grande quantidade de dados e com a minha pesquisa isso não foi diferente. No entanto, é preciso ter atenção com a importância do que vai ser perguntado, pois uma entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Considerando a quantidade de estruturas discursivas geradas, tive a preocupação em fazer uma análise de discurso detalhada, sem deixar de lado a cognição, e que desejei que ganhasse um grande destaque nesta pesquisa. Eu acredito, assim como Van Dijk (2016), que tomando uma atitude como essa, durante um processo de análise, é que seremos capazes de perceber como o discurso funciona na reprodução do abuso de poder e na resistência contra ele. Assim, só podemos falar das consequências sociais e políticas do discurso se reconhecermos que ele é produzido por usuários da língua, que são atores sociais que não só **falam e agem**, mas também que **pensam, sabem e sentem**.

Assim, é possível apontar algumas impressões acerca da realização dos momentos da situação comunicativa, ou seja, da realização das entrevistas e dos modelos mentais construídos: a) os temas educação, política e justiça social entram em cena, ligados às ordens do discurso como um todo; b) a lei 12.711/12 entra na discussão, como uma ação societal como um todo; c) a renovação das cotas em 2022 ganha força, considerando a circunstância corrente; d) Muitos outros debates surgem, no contexto da interação corrente; e) a importância dos papéis sociais dos participantes é ressaltada, ou seja, dos cotistas, ex-cotistas ou de professores deles; f) a relevância das metas, os objetivos, as crenças, os conhecimentos dos participantes são considerados, ao centrar na relação do discurso e da sociedade com a cognição; g) a relação de solidariedade entre pesquisadora e participantes é estabelecida durante as entrevistas, considerando que muitos deles consideram o momento interativo como um espaço de escuta; g) tudo isso é proporcionado por meio do gênero discursivo escolhido (entrevistas) e que revela a potência do que é fazer uma pesquisa etnográfica indo além de apenas documental.

Considerando que a entrevista é um gênero e que é sempre importante, na análise, apresentar os parâmetros do contexto (traços de relevância - aspectos da prática discursiva), que se referem ao evento comunicativo em questão, apresento, primeiro, um quadro com a dimensão espaço-temporal, gênero, papel social, objetivos, atitudes, opiniões, exemplificando com

estruturas discursivas retiradas do *corpus*. Outros elementos contextuais, tais como a idade, as identidades, são demonstrados nos quadros sobre os participantes e inclui também os gráficos 3 e 4.

QUADRO 40 - Parâmetros do contexto (traços de relevância) do evento comunicativo entrevista

PARÂMETROS DO CONTEXTO	EXEMPLOS DE ESTRUTURAS DISCURSIVAS RETIRADAS DO <i>CORPUS</i> GERADO
a dimensão espaço-temporal do evento comunicativo	Realização das entrevistas: fevereiro, março e abril de 2021.
ela como pesquisadora, eles ou elas como participantes da pesquisa (entre outras identidades)	“Meu nome é Conceição Guisardi, sou professora e pesquisadora” (voz da pesquisadora). “Meu nome é Dandara dos Palmares, sou cotista, cursei educação física” (voz da participante Dandara dos Palmares, ex-cotista e professora da educação básica, atualmente).
no papel social de pesquisadora, entrevistando estudantes cotistas, ex-cotistas e professores universitários.	“Com o termo de consentimento livre e esclarecido assinado, já podemos começar a entrevista” (voz da pesquisadora).
comprometida com o discurso para perguntar, interagir, para gerar dados por meio de entrevistas , para análise sobre a prática social de ingresso e de permanência na universidade por meio de cotas sociais e raciais	“Na sua opinião, quais são os reflexos do sistema de cotas no curso que você ministra aulas?” (voz da pesquisadora)
com o objetivo de perceber representações e identificações dos participantes acerca do sistema de cotas e dos estudantes cotistas.	“Eu me represento como um cotista, um homem negro, um homem que...que se movimenta que cria, que tem o movimento de resistir dentro da Universidade” (voz do participante Francisco - Zumbi dos Palmares, cotista, Pedagogia).
Percebendo atitudes e opiniões e pressupondo conhecimento sobre o sistema de cotas e outras formas de conhecimento compartilhado, bem como ideologias sociais e políticas subjacentes.	“Eu acredito que as pessoas que são a favor do fim das cotas é porque elas têm essa visão idealizada do Brasil, que o Brasil hoje é um país”- marcas de opinião - “Quando a gente está no ensino básico, nós nunca somos preparados para esse ensino superior” – marcas de atitude - (voz do participante Luiz Gama, ex-cotista, professor da educação Básica de geografia).

Fonte: Quadro elaborado com base nos estudos de Van Dijk (2016, p.22) e com exemplos retirados do *corpus* gerado por meio da entrevista realizada.

É fato que as cotas raciais são bastante criticadas, conforme já mencionei as razões nesta tese e endosso isso pela voz de Guarnieri e Melo-Silva (2017, p. 184): “As principais críticas ao sistema de cotas raciais são: inexistência biológica das raças; caráter ilegítimo das ações de reparação aos danos causados pela escravização, risco de acirrar o racismo no Brasil, possibilidade de manipulação estatística [...]” (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017, p. 184).

No entanto, acredito que alguns atores sociais (não cotistas, políticos, elite branca etc) estão “engajados” em criticar as cotas, seja ela de que ordem for, racial ou social. Talvez esses atores sociais supracitados usem o argumento de que não são a favor das cotas raciais, de que não há uma dívida histórica, uma necessidade de reparação, porque é mais fácil diagnosticar que um fato do passado tenha sido superado do que admitir que eles são parte de uma elite que despreza as classes empobrecidas, ou simplesmente para manterem relações de poder e pelo

fato das cotas sociais serem mais fáceis de serem fraudadas; assim, retiram-na de cena, para desviar a atenção e poderem atuar para manter seus privilégios.

Destaco essa crítica que eles fazem, por meio da voz do professor universitário, participante da pesquisa, Joaquim Nabuco:

(ED104) O desafio é grande, porque uma análise de conjuntura, ela cai por terra diante de um comunicado do tipo “**eu não tenho dívida com ninguém**”, então, você fez toda análise histórica e por uma frase dessa, fica tudo muito cansativo, isso é muito penoso, mas de qualquer forma, **se não formos nós as pessoas engajadas e preocupadas em fazer uso da nossa palavra, da nossa voz, infelizmente a gente não vai ter quem faça por nós**, então, **a minha opinião sobre essas pessoas que se posicionam contra, eu espero que elas tenham acesso à análise mais bem cuidada, que elas façam um passeio, talvez, não fisicamente, mas façam um passeio pra entender o contexto para além do apartamento onde está, para além do espaço de privilégio que ocupa**, faça esse passeio para entender como é que as pessoas acessem os lugares, como é que as pessoas experimentam os espaços pra entender que é diferente dos seus privilégios e que as pessoas engajadas tenham muita valentia e energia pra poder sustentar e segurar a primavera nos dentes, fazendo uma referência a Secos e Molhados.

Explicado isso, apresento as opiniões e atitudes acerca do sistema de cotas, para se ter uma ideia global de como a cognição pessoal e social entram em funcionamento. A análise e discussão não se encerram aqui, porque, por várias outras estruturas discursivas, será possível perceber a relação discurso, cognição e sociedade. Nesse primeiro momento, apenas apresento uma análise geral com alguns exemplos retirados do *corpus* gerados.

5.4.2 O que os participantes da pesquisa conhecem sobre as cotas: opiniões e atitudes como outros elementos da prática social de ingresso e permanência no ensino superior por cotas

Nesta subseção, procuro continuar a responder a minha primeira questão de pesquisa: Como se representam os aspectos do evento comunicativo, considerando a relação da interação comunicativa, da estrutura discursiva, da estrutura social, perpassando pelas representações mentais acerca da situação de injustiça social que envolve o ingresso e permanência no ensino superior, por meio de cotas sociais e raciais?

O analista de/do discurso, com base em seu **conhecimento** de mundo, bem como em seus **conhecimentos** da linguagem, percorrerá um caminho pela estrutura sintática, pelos significados, pelas estruturas dos discursos e por parâmetros do contexto, construindo um sentido provisório ao discurso. O tipo de análise empreendida evocou um olhar para a memória semântica, ou seja, para a memória social e exigiu que fossem retratados os conhecimentos socioculturais que são produzidos de forma coletiva e que originam um conhecimento sociocultural individual (pessoal). São as experiências individuais que vão ativar a memória social, formando assim as representações sociais (VAN DIJK, 2012, 2005, 2017a, 2017b). As

representações sociais vão estabelecer quais são os modelos mentais utilizados, vão categorizá-los e isso vai permitir compreender o discurso. É a partir dos discursos do dia a dia, da nossa vida no mundo que vão surgir os modelos mentais. Por exemplo, durante a realização das entrevistas, que é um evento comunicativo, foram construídos modelos mentais, que são representações subjetivas e avaliativas e que têm relação com as ordens do discurso tanto da política quanto da educação (no caso do sistema de cotas), que é um nível macro. Os participantes das entrevistas organizaram seus discursos a partir da imagem que eles têm a respeito de si, dos outros e do evento comunicativo em que se encontravam.

Isso posto, ao interpretar as representações que são construídas e compartilhadas por membros de um grupo, no caso dos cotistas, ex-cotistas, professores universitários (e, aqui, me insiro como parte do modelo de contexto, como membro de um grupo, na interação comunicativa, ao realizar as entrevistas), considere, na tentativa de responder à questão de pesquisa: a) o conhecimento pessoal, social e cultural; b) as atitudes (opiniões particularizadas); c) as ideologias. E, para facilitar a visualização das estruturas discursivas com marcas de opiniões e atitudes (que podem ser manifestadas por meio das Metáforas, de Argumentos, da Intertextualidade, da Avaliação, da Interdiscursividade e do próprio Vocabulário, criei mais uma legenda (legenda 2), somando àquela já utilizada na análise dos dados coletados (legenda 3 - reprodução da legenda 1).

QUADRO 41 - Legenda 2: Marcação nas estruturas discursivas transcritas

LEGENDA	
Opiniões (ligadas à Avaliação)	Uso do <i>itálico</i> para marcar a pessoa do discurso (no caso, a primeira).
Atitudes (ligadas à Avaliação)	<u>Uso do sublinhado pontilhado</u> para marcar a pessoa do discurso (no caso, a terceira).

Fonte: A autora.

QUADRO 42 - Legenda 3: Marcação nas estruturas discursivas transcritas

Categorias	
<u>Sublinhado ponto traço</u>	Intertextualidade
<u>Um sublinhado</u>	Avaliação
<u>Dois sublinhados</u> MAIÚSCULAS	Metáfora Conceito Metafórico
Negrito	Vocabulário
<u>Sublinhado em negrito (espesso)</u>	Interdiscursividade
<u>Ondulado</u>	Argumentos
Outras marcas	
<u>Sublinhado tracejado para marcação do endogrupo e exogrupo (pronomes, sujeito, sujeitos desinenciais etc</u>	
O Negrito foi usado para dar destaque a algumas marcas linguísticas de vocabulário (semântica local). Fairclough (2001, p. 103) explica que “o vocabulário trata principalmente das palavras individuais”, ou seja, da escolha lexical de cada palavra. Observação: Essas marcações foram utilizadas nas estruturas discursivas coletadas e geradas. ED = Estrutura Discursiva	

Fonte: A autora.

Importa reforçar que busco investigar vários aspectos da prática social de ingresso e permanência no ensino superior e que procurei, sempre que possível, discutir sobre outros elementos dessa prática (tais como crenças, aqui configuradas por meio de opiniões e atitudes), indo além da representação, afinal, o próprio Fairclough abandona a noção de discurso como toda a prática social (e o discurso é o momento da representação) e passa a considera-lo apenas como um desses elementos, conforme já expliquei nesta tese.

Explicado isso, durante a entrevista, foi perguntado por que o participante optou pelas cotas, se **conhecia** como funcionava o sistema de cotas. Apresento algumas respostas que revelam opiniões (conhecimento individual) e atitudes (conhecimento do grupo). Por meio dessas estruturas discursivas, é possível perceber aspectos relacionados à valoração, às crenças, à representação de si mesmo, do outro e do sistema de cotas, partindo de opiniões. Elas revelam que nem todos os estudantes têm conhecimento acerca das cotas. Talvez, por essa razão, em muitos momentos da entrevista, eu precisei contextualizar (retomar, por exemplo, questões acerca da escravização, do porquê da dívida histórica, do porquê das cotas representarem uma forma de reparação etc). Lélia González, estudante cotista, afirma conhecer as cotas, o que revela um Julgamento de capacidade, segundo sua opinião, marcada em primeira pessoa:

(ED105) Então, desde o início *eu sabia* que *eu ia* entrar, é saber utilizar cotas, até porque quando a gente pega exemplo do Brasil, a gente sabe que se a gente vai pra um processo de ingresso universal, acaba competindo com alunos que tiveram um melhor ensino básico, melhor ensino médio e acaba tendo uma discrepância muito grande em relação às notas, devido a eles serem provenientes de escola particulares, né? Então, acaba que cotas hoje, ela possibilita que estudantes que vêm do ensino e da educação do governo, possam entrar na universidade. Porque se a gente entra num processo de seleção de todos, acaba que a gente fica com... com percentual de nota muito abaixo dos participantes. Então, desde o início *eu sabia*, sim, que eu ia utilizar cotas (Lélia González, cotista, enfermagem).

Lélia acredita ter conhecimento suficiente sobre as cotas e acredita que o sistema universal tira oportunidades, já que não seria justo que estudantes oriundos de escolas públicas concorressem nas mesmas condições que estudantes oriundos de escolas particulares. Essa estrutura discursiva revela o que tenho ressaltado desde o introito da pesquisa, o abismo social que divide esses estudantes. O conhecimento sobre a política de cotas pode também ser percebido nas seguintes estruturas discursivas:

(ED106) Então, na verdade, esse processo *na minha* cabeça é um pouco complicado porque eu costumo falar que eu não tinha identidade negra, então antes desse processo que *eu vou* contar *eu não* me considerava uma pessoa negra né por vários aspectos da sociedade, de questões que que haviam debate, mas quando *eu* fazia o curso de psicologia lá em Belo Horizonte *eu* tive contato com um professor no qual dentro da psicologia a gente começou a discutir a questão de raça, de identidade, da questão da importância da construção da identidade né no sujeito e a partir disso *eu* tive consciência né da questão de que *eu* sou um homem preto e de *me* considerar um homem negro e a partir disso *eu* fui pesquisar, procurar ler um pouco sobre foi quando *eu* descobrir na verdade porque, lá em 2016 principalmente meu círculo de amizade, familiar não falavam muito nisso então *eu* desconhecia

um pouco foi a partir desse momento que **eu** tive consciência de que era um direito *meu* e foi a partir disso que *eu* optei por é... pela opção da cota, de entrar por cota (Francisco - Zumbi dos Palmares, cotista, pedagogia).

(ED107) Bom, na verdade a gente... quando a gente está no ensino básico, *nós* nunca somos preparados para esse ensino superior, ainda mais o ensino básico público, *ele* não nos prepara pra seguir diretamente pra Universidade... *eu* tinha pouco conhecimento sobre essas cotas sociais naquele período. *Acreditava* que seria algo que beneficiaria alguém que estivesse fazendo cursinho... *eu* nunca fiz cursinho pra ensino superior e aí olhando os editais, olhando todo o sistema de entrada no ensino superior *eu* olhei, olha.. tem aqui alguma vaga que é específica pra *mim* né? *Estudei* a vida inteira em escola pública, então possivelmente isso *me* facilitaria entrar na universidade... e aí *eu* vendo a maioria dos amigos entrando na ampla concorrência, né, que era... que realmente tinha mais vagas, *pensei*... *vou* tentar um outro caminho que talvez seja mais perto, talvez seja uma distância mais próxima da universidade e foi aí então que *adentrei* o ensino superior a partir dessas cotas sociais (Luiz Gama, ex-cotista, professor da educação Básica de geografia).

(ED108) *Eu* conhecia o processo... *eu* estava realizando uns cursos, né, oferecidos pelo diretório acadêmico e *eu* pude ter uma noção de como que é, e o pessoal não é tão assim, não gosta de ficar para trás, né? Mas, enfim, *eu* não tenho nada com isso, *eu* gosto... *eu* tenho de pensar que eu tenho de ser melhor do que fui ontem (Abdias Nascimento, estudante cotista, engenharia mecatrônica).

(ED109) [...] *eu* sempre quis ingressar numa universidade pública, né? E *eu* tive o incentivo da senhora, que foi minha professora e *me* explicou, no caso do último ano meu, e *eu* sempre busquei isso, busquei entrar pela cota pelo menos da escola pública, porque as outras não me serviam, mas de escola pública **eu** consegui e por isso eu ingressei (Maria Inês Sabino, cotista, engenharia civil).

Todas essas opiniões revelam uma Avaliação de Atitude de Julgamento de capacidade (estima social) e um Afeto de segurança, pois os estudantes demonstram que ingressaram na universidade por meio das cotas porque compreendem sobre o que é essa AA e têm segurança, ao afirmarem, de forma categórica, como em: “eu sempre busquei isso”. Apesar da modalização não ter sido uma categoria com grande ocorrência no *corpus* analítico, recorro a Fairclough (2003), que explica que, de uma forma ou de outra, quando estamos analisando avaliações, modalizações acabam sendo evidenciadas.

(ED110) olha...na realidade *eu* **sempre** defendi muito a política de cotas, *eu* **conheço** as cotas, **principalmente** por ser negro, mas *eu* **acho extremamente** importante a forma de ter um espaço para as pessoas, no meu caso, *eu* só consegui porque é o único na situação que eu estou presente, então por isso que teve esse processo.

(ED111) “Não *demorei* muito para entender a importância das cotas. Depois dessa compreensão, me sentia orgulhosa por estar ali representando os negros, pobres e periféricos. Logo encontrei vários dos meus. Que vieram da mesma realidade e que lutavam todos os dias por nossos direitos dentro da Universidade (Dandara dos Palmares Zumbi, ex-cotista, professora de Educação física no ensino básico).

Francisco (Zumbi dos Palmares) (ED106) considera o sistema de cotas como algo complexo, o que é evidenciado por meio de uma Apreciação: (ED106) Então, na verdade, esse processo *na minha* cabeça é um pouco complicado porque eu costumo falar que eu não tinha identidade negra”. A voz de Zumbi dos Palmares pode ser endossada pela voz de Luiz Gama,

ex-cotista: (ED107) *Acreditava* que seria algo que beneficiaria alguém que estivesse fazendo cursinho. Em ED104 e ED105, há a construção de avaliações de Apreciação (reação/composição) do sistema de cotas e de Engajamento, quando há um acolhimento que marca a subjetividade de Luiz Gama (**Acreditava**).

O fato de muitos estudantes não conhecerem como funciona essa AA faz com que optem pela ampla concorrência ou até desistam de tentar ingressar na universidade. Tudo isso nos revela um discurso de desigualdade, porque o que está evidente é que algo a mais incomoda os estudantes: essa barreira de formação que existe entre os estudantes oriundos de escolas particulares e aqueles oriundos de escolas públicas. Além disso, poucos deles revelam que foram orientados, durante o ensino médio, sobre as cotas. Em minhas notas de campo, eu registrei que um estudante não tentou ingressar por cotas, durante alguns anos, porque a voz do seu professor, do ensino médio, ecoava em sua cabeça:

(ED112) Para o participante, as cotas não funcionam, quem é capaz, não precisa de cotas, ele afirma que não se formou precisando das cotas (Nota de campo).

Isso não deixa de ser uma forma de opressão. De forma involuntária, fazemos parte de uma elite simbólica, por termos o papel social de professor, por termos direito aos acessos discursivos com mais facilidade que os estudantes. No entanto, isso não nos dá o direito de destruir sonhos, de “não sonhar os alunos”, assim como relata um participante da pesquisa:

(ED113) Existem pessoas na sociedade que elas não são sonhadas, que para elas não existe um futuro construído por meio da **transformação educacional**[...]. Então, depois, esse filme, “Nunca me sonharam”, assista ele, antes de entregar sua tese, ele tá no you tube, nunca me sonharam, é muito bom, muito mesmo, eu passo em sala de aula, indico a outros professores, fica aqui debaixo do meu braço, a gente fala livro de cabeceira, ele é meu documentário de cabeceira, e, **Conceição, é exatamente isso, um jovem, como eu, de uma cidade de 12000 habitantes, preto não me enxergava assim, um jovem preto dessa cidade, descobri essa identidade dentro da universidade** (entrevista de Luiz Gama, ex-cotista e atualmente professor de geografia, na educação básica).

Há, nessa estrutura discursiva, retirada da entrevista de Luiz Gama, diferentes discursos articulados: discurso da educação, discurso da resistência (ao se enxergar como preto, para constituir sua identidade), discurso da superação. Há também marcas de intertextualidade, quando o participante recomenda que assista ao filme “Nunca me sonharam”, trazendo assim outras vozes que harmonizam com a dele, para ressaltar a importância de o professor ser um agente de transformação e contribuir para que sonhos não sejam abandonados, tal como ingressar e permanecer em uma universidade e para que as minorias se libertem dos discursos hegemônicos.

Esse discurso de resistência, de superação, remete para uma filosofia da libertação, como defenderia Dussel (1977). Para esse estudioso, é preciso haver uma emancipação “aos povos do terceiro mundo, que vencem o fratricídio; à mulher camponesa e proletária, que suporta o uxoricídio; à juventude do mundo inteiro que se rebela contra o filicídio e aos anciãos sepultados vivos nos asilos pela sociedade de consumo” (DUSSEL, 1977, p.5). Esse pesquisador conversa conosco, seus leitores, de um lugar de resistência; ele aponta para a necessidade de adoção de práticas com vistas à libertação dos discursos hegemônicos. Ele se posiciona como um ator social que roga por um olhar para os grupos sociais esquecidos, empobrecidos, escravizados e silenciados nas mais diferentes práticas sociais e na construção de saberes.

Centrando no nível individual, temos muitas opiniões sobre o conhecimento do sistema de cotas, mas temos também atitudes, quando os participantes se posicionam enquanto grupos. Pensando nisso, as próximas estruturas discursivas estão centradas nas atitudes. É importante explicar que quando centramos em atitudes, ideologias são descortinadas. E lembro aqui principalmente das ideologias positivas, pois elas vão estar a serviço dos grupos sociais.

Concordo com Van Dijk (2020), quando ele defende que a ideologia se configura como crenças fundamentais de um grupo e de seus membros, abrindo espaço para o estudo de ideologias positivas, como o antirracismo, ou seja, sistemas que asseguram e legitimam a oposição e a resistência à dominação e à injustiça social.

Isso posto, foi perguntado aos participantes se já vivenciaram alguma situação em que se sentiram incomodados, discriminados, se sofreram práticas racistas, se sentiram dificuldades ou receberam críticas por terem ingressado na universidade por meio de cotas sociais ou raciais. Considerando as respostas deles, está claro que existe uma barreira que foi socialmente construída entre os estudantes classes elitizadas e de classes empobrecidas, negros e brancos, aqueles que tiveram condições de ter acesso ao ensino privado e aqueles que não tiveram, evidenciando, assim, uma polarização entre os grupos sociais.

(ED114) A gente conversando sobre a questão de quem tinha entrado por cotas, quem não tinha e falava sobre quando a gente entrou, alguns colegas, né? Algumas pessoas que estavam assim ao redor da nossa conversa cochicharam e falaram que as pessoas que achavam que cota não deveria existir, porque eles consideravam que todos tinham as mesmas oportunidades, então eles achavam que era muito injusto pegar vaga de uma pessoa e passava a vaga de uma pessoa branca ou com outra característica (Francisco – Zumbi dos Palmares, cotista, pedagogia).

(ED115) A gente sempre sente um tom de crítica quando a gente fala que entrou por cotas né , por exemplo, eu principalmente porque passei, mas fiz cursinho, sempre, no meu caso ainda que é um curso de engenharia, é a grande maioria do pessoal escolhe medicina, sente o tom de “ah youê é negro e vai escolher cursos como engenharia , vai ser fácil de passar, sempre tem, mesmo não sendo intencional e uma coisa que já é debateu

muitas vezes, não é intencional mas é um pequeno ferimento que **a gente** fica guardado (José Carlos do Patrocínio, cotista, engenharia química).

(ED116) Nos primeiros semestres, a gente sempre sentia isso [a crítica por ser cotista] mesmo que não de forma direta mas a gente vê com relação aos nossos colegas, eles se sentem assim um pouco superiores mas a gente tenta levar isso de forma a crescer, né? (Maria Inês Sabino, cotista, engenharia civil).

(ED117) Quando eu passei no vestibular, eu tweetei, eu postei que eu tinha entrado na universidade. E aí eu recebi muitos comentários, como “Você só entrou porque é cotista, porque se fosse em um grupo de ampla concorrência, você não estaria aí falando **que isso é uma dívida histórica**”, que as pessoas acham que o governo tem e que isso seria uma desigualdade, até hoje mesmo com o SISU aberto, eu recebi um comentário falando que eu ingressaria de novo em uma universidade porque eu seria cotista, porque em um grupo de ampla concorrência, minha nota não daria (Lélia González, cotista, enfermagem).

(ED118) a gente sabe que dentro de uma sala de aula de uma universidade tem ali, de trinta alunos, acho que tem uns dez alunos que são cotistas, né, tem uma porcentagem desses alunos que são cotistas, mas nós não sabemos quem são esses alunos, porque eles, de fato, têm vergonha ou sei lá, um medo de falar, nos primeiros anos, porque depois, a pessoa se descobre, dentro de DCE, dentro de pesquisas, qual é sua identidade dentro dessa universidade. Então, a universidade, ela me prepara para essa vivência, teoricamente, mas a prática é a gente que luta, é a gente que encontra, que debate com isso, e torna isso como um efeito que te potencializa para ser algo muito mais ou uma pessoa se ela não tiver um preparo, um psicólogo, um terapeuta, que a universidade proporciona, eu tive alguns atendimentos com psicólogos dentro da universidade, depois de um caso que aconteceu, então, a universidade, ela te prepara para esse mundo, esse mundo externo e para essa defesa que você precisa construir (Luiz Gama, ex-cotista).

Nessas estruturas discursivas que ressaltam atitudes, é possível notar uma **polarização** entre os alunos que tiveram acesso ao ensino privado e aqueles que tiveram acesso ao ensino público. Separei, no quadro, o endogrupo e o exogrupo, da seguinte maneira:

QUADRO 43 - Marcas de polarização ideológica

ESTRUTURAS DISCURSIVAS	POLARIZAÇÃO (NÓS X ELES – ENDOGRUPO X EXOGRUPO)
ED114	Quem ingressou por cotas X Quem não ingressou por cotas. Quem representa as cotas como um direito X Quem representa as cotas como injustiça.
ED115	Quem não fez cursinho preparatório X Quem fez cursinho preparatório Quem é negro e escolhe curso considerado elitizado X Quem é contra a pessoa negra escolher curso considerado elitizado.
ED116	Quem se sente inferior X Quem se sente superior.
ED117	Quem acredita que existe uma dívida histórica X Quem não acredita que existe uma dívida histórica.
ED118	Quem revela a identidade de cotista X Quem não revela a identidade de cotista.
ED119	Quem é apto e desejável. X Quem é inapto e indesejável.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nos dados gerados.

Ideologias, ou seja, crenças compartilhadas socialmente, de que o aluno oriundo de escola pública não é capaz de ingressar no ensino superior estão presentes no discurso de todos os participantes cotistas. Há claramente a divisão em endogrupo e exogrupo, o NÓS X ELES, como nos exemplos citados no quadro. São representações mentais que são construídas sobre o acesso à universidade, começando pela divisão entre os alunos que tiveram mais oportunidades de preparação para os processos seletivos e os que não tiveram. Por um lado, os

brancos acusam os negros de tirarem suas vagas, em que identifico, de forma implícita, a interdiscursividade, por meio da articulação de um discurso da meritocracia, em que, muitas vezes, é questionada a capacidade cognitiva dos estudantes cotistas; o que envolve, inclusive, a competição por meio de notas. Esse discurso da meritocracia potencializa as relações de poder, porque busca igualar “os homens em seu momento de nascimento e estabelecem o mérito e o esforço de cada um como medida para a repartição de bens, recursos e mobilidade social” (MOEHLECKE, 2004, p. 760), o que sabemos que não é simples assim, que esse argumento apenas acirra a polaridade entre os estudantes cotistas e não cotistas. Por outro lado, os estudantes cotistas negros e/ou empobrecidos se representam como aqueles que estão fazendo algo errado, ao ingressarem por cotas. Isso lembra o que está proposto, na ASC, sobre o quadrado ideológico: enfatizar NOSSAS coisas boas, enfatizar as coisas ruins DELES ou não enfatizar NOSSAS coisas ruins e não enfatizar as coisas boas DELES.

Os Julgamentos de capacidade, de estima social, presentes em várias estruturas discursivas reforçam que os estudantes cotistas não se sentem tão preparados, tão capazes como aqueles que tiveram um melhor ensino básico. O que impressiona é como isso faz parte da memória social, a força dessas atitudes que são construídas coletivamente, pois, em praticamente todas as falas dos participantes, é possível perceber uma polarização entre quem estudou em escola pública e quem não estudou.

Os estudantes cotistas são julgados como: **a) aqueles que “ocuparam” uma vaga injustamente:** (ED114) “*eles* consideravam que todos tinham as mesmas oportunidades, então *eles* achavam que era muito injusto”; **aqueles capazes de ingressar na universidade somente se for por cotas ou serem capazes de ingressar somente se tiverem sido preparados por meio de cursinhos;** (ED115) “*a gente* sempre sente um tom de crítica quando *a gente* fala que entrou por cotas né , por exemplo, eu principalmente porque passei, mas fiz cursinho”; **c) aqueles que não têm condições de cursarem cursos considerados elitizados, tais como medicina, engenharia:** (ED115) “ah você é negro e vai escolher cursos como engenharia , vai ser fácil de passar”; **d) aqueles considerados inferiores em relação aos colegas que não são cotistas:** (ED116) “*a gente* vê com relação aos nossos colegas, eles se sentem assim um pouco superiores”; **e) aqueles que defendem que existe uma dívida histórica com o povo negro e os que não defendem:** (ED117) “Você só entrou porque é cotista, porque se fosse em um grupo de ampla concorrência, você não estaria aí falando que isso é uma dívida histórica”.

Além desses exemplos de julgamentos de capacidade, há a presença de intertextualidade, como em (ED117), na voz do exogrupo, quando questiona e ironiza a dívida

histórica, quando remete para o passado histórico, com um discurso negacionista da realidade marcada pelo sofrimento da escravização. Há também a construção de um Afeto de insegurança, ao serem mencionados a vergonha e o medo: medo de discriminação, de sofrer com práticas racistas, de serem comparados com os outros colegas; enfim, esses estudantes vivem em um contexto de uma identidade, tanto individual como social, silenciada, como em (ED118): “*a gente* sabe que dentro de uma sala de aula de uma universidade tem ali, de trinta alunos, acho que tem uns dez alunos que são cotistas, né, tem uma porcentagem desses alunos que são cotistas, mas *nós* não sabemos quem são esses alunos, porque eles, de fato, têm vergonha ou sei lá, um medo de falar”.

Também na ED118, referente à questão da polarização entre os grupos, merece destaque as seguintes metáforas estrutural de guerra e orientacional: “mas a prática é *a gente que luta*, é a *gente* que encontra, que debate com isso, e torna isso como um efeito que te potencializa para ser algo muito mais”. De fato, no contexto da universidade, muitas lutas são travadas (“é a gente que luta”, “que debate”- LUTAR É GUERRA/DEBATER É GUERRA): para dar conta das demandas relacionadas às disciplinas cursadas, para não ser discriminado. A metáfora ontológica “te potencializa” (POTENCIALIZAR É A ENTIDADE – para referir-se à efeito) reforça a luta para “tentar provar” que os cotistas são tão capazes quanto os não cotistas; que têm o direito ao transporte, a bolsas, acesso à alimentação etc. Em outras palavras, para conseguir permanecer na universidade.

Parece-me que os estudantes aceitam essas crenças, conhecimentos e acabam assumindo essas atitudes polarizadas, porque, na maioria das vezes, elas vêm como fontes de autoridade, por meio daquilo que é dito pela academia, pelo que é dito para eles nas salas de aulas do ensino médio ou pela mídia. Ou talvez esses estudantes apenas reproduzam discursos que circulam socialmente, aceitam ideologias hegemônicas sem questioná-las; e isso pode ocorrer devido à falta de *acesso discursivo*, sobre o qual já mencionei várias vezes, nesta tese.

Não se pode esquecer também que as ideologias e crenças construídas sobre a prática social de ingresso e permanência na universidade são construções da realidade, são significados próprios que envolvem relações pessoais, identidades sociais, que guiam as práticas discursivas e que corroboram a produção e/ou mudanças das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001). Eu reforço essa questão das crenças, trazendo uma voz de acolhimento (por meio de uma expansão dialógica, marcando sua subjetividade) de uma professora universitária, participante da pesquisa:

(ED119) *Eu* acho que quem é contra as cotas se baseia numa crença culturalmente construída de que as pessoas são iguais e que têm condições iguais. Do *meu* ponto de vista, *eu* falo do meu lugar, né? De quem *eu sou*, das vivências que *eu tenho*, do ponto de vista psicológico, *eu compreendo* esse posicionamento das pessoas por conta dessas crenças que estão sendo construídas ao longo de muito tempo, do ponto de vista profissional e como pessoa e como professora, *eu compreendo com muita preocupação, porque significa que eu centrei o meu posicionamento apenas de um ponto de vista e não estou permitindo que outros pontos de vista sejam passíveis de diálogo comigo e isso é preocupante, muito preocupante, porque eu preciso pra eu tomar a decisão. Se é uma escolha, eu preciso ouvir diferentes vozes, que tratem sobre aquela temática, pra eu poder tomar a minha decisão, eu preciso questionar a minha própria crença.* A questão da ignorância no sentido de ignorar mesmo o que são as cotas e como elas funcionam há sim, mas olha, Conceição, *eu acho* que as crenças que nós herdamos de todo esse processo de colonização que nós temos vivido, né? Não é que nós vivemos, é que nós temos vivido e que hierarquizou seres humanos, em seres humanos aptos e desejáveis e seres humanos inaptos e indesejáveis reverbera em crenças que as pessoas têm mantido até hoje e que ainda vão ser difíceis de serem transformadas e a Casa Grande & Senzala ainda tá muito forte (Professora Esperança Garcia da UX).

Há a construção de Afeto de Insegurança no discurso de Esperança Garcia, mas também pode ser construída uma Avaliação de Engajamento (expansão dialógica de acolhimento de probabilidade, o que revela opinião (cognição pessoal), em relação ao sistema de cotas, como por exemplo, em : “eu compreendo com muita preocupação, porque significa que eu centrei o meu posicionamento apenas de um ponto de vista e não estou permitindo que outros pontos de vista sejam passíveis de diálogo comigo.

A preocupação da professora é reforçada por meio da construção de uma Avaliação de Engajamento (contração dialógica – ratificação), quando ela enuncia: **e isso é preocupante, muito preocupante, porque eu preciso pra eu tomar a decisão**”. No entanto, apesar dela pensar o contrário, eu defendo que, com essa preocupação, ela está permitindo outros pontos de vistas, ela está agindo como grupo, compartilhando crenças de muitos estudantes cotistas. É uma questão de atitude, o discurso dela está perpassado por tantos outros e as avaliações de Engajamento (expansão dialógica de probabilidade e contração dialógica de ratificação - concordância) materializadas evidenciam isso: “Eu acho”, “Do meu ponto de vista”, “Do ponto de vista psicológico, eu compreendo”, “do ponto de vista profissional e como professora, eu compreendo”, “isso é”. Há uma relação harmônica entre as vozes dos estudantes e da professora, o que reforça que eles compartilham das mesmas crenças.

Observando ainda a questão das crenças, é que ressalto mais uma vez que a ideologia não pode ser vista apenas como sentido negativo e opressor (VAN DIJK, 2015), conforme é visto na teoria marxista, em estudos na sociologia e na filosofia; os estudos da psicologia e da sociocognição, geralmente, apresentam a ideologia como podendo ser positiva também. Dessa forma, ela não se centra em um aspecto, se é falso ou se verdadeiro, mas em uma polarização entre o endogrupo e o exogrupo. O que pode ser negativo para um grupo, pode ser positivo para outro, a depender dos interesses de cada um e dos reflexos sociais de suas atitudes. E chamo à atenção para isso, ao citar a questão das crenças, porque elas são elaborações cognitivas que

são compartilhadas por atores que fazem parte do mesmo grupo social, no caso, a professora e os alunos se alinham àqueles grupos que defendem a política de cotas, e, em nenhum momento, é possível afirmar que eles estão agindo de forma opressora em busca desse direito; apenas compartilham das mesmas crenças e valores e estão em busca de justiça social.

Ao defender que a ideologia pode funcionar de forma negativa, mas também positiva, os grupos sociais, e eu me incluo nesse grupo, estão em busca de tirar a opressão do centro da ideologia e posicionar essa última como sendo um instrumento de mudança social (VAN DIJK, 2016; FAIRCLOUGH, 2001). A partir do momento que os estudantes e professores se engajam na luta pela manutenção das cotas e na luta contra práticas discriminatórias e racistas, compartilhando dos meus ideais, valores, crenças, eles poderão conseguir uma transformação e/ou minimização (OTTONI, 2019) das injustiças sociais que envolvem o sistema de cotas.

Crucial na estrutura discursiva, que traz a voz da participante Esperança Garcia, foi o destaque que ela deu para o mito da democracia racial, quando, por meio de uma metonímia (que não deixa de ser uma espécie de metáfora), de uma intertextualidade, de um argumento de evidencialidade e de uma Avaliação (ratificação/pronunciamento), ela cita Casa Grande & Senzala, de Gilberto Freyre. Como já mencionei nesta tese, essa obra é bastante criticada por abolicionistas da época da escravização e continua sendo criticada até hoje, já que sabemos que o mito da democracia racial não passa de um racismo velado.

Assim, considero importante salientar que, enquanto professores, por exemplo, temos um *acesso discursivo* mais fácil à mídia. Cabe-nos lutar a favor das demandas das minorias; é essa uma das grandes inquietações que tive durante a realização desta pesquisa, por ter sido representada pelos participantes como “alguém que os ouviu”, “alguém que pode lutar por eles”, e é com essa grande responsabilidade que fui tentando trazer a voz desses estudantes para esta pesquisa, que acredito que pode ser considerada como um instrumento de luta em favor das cotas.

Julguei ser importante realizar um exemplo de como identificar opiniões e atitudes, porque no que se segue adiante, o foco recai em outros aspectos, mas que o leitor poderá perceber essas marcas, sem necessariamente elas serem apontadas durante todo este estudo. Marcas de opinião e de atitudes estão materializadas em todas as estruturas discursivas, desde as do *corpus* coletado até as do *corpus* gerado. Como foi discutido sobre representação mental, conforme consta na primeira questão de pesquisa, é essencial analisar a cognição pessoal (opinião) e as atitudes (cognição social), o que obviamente, resultará na análise da ideologia. No entanto, reforço que essa discussão não se encerra aqui, para responder a próxima questão

de pesquisa, a segunda, esses elementos entrarão em cena novamente, inclusive em aspectos referentes à polarização ideológica.

5.4.3 Como os cotistas, ex-cotistas e professores universitários representam e avaliam o Sistema de Cotas

Nesta subseção, a minha intenção é responder a segunda questão de pesquisa: Quais textos, vozes, discursos e polarizações (ideologias) são articulados nas reportagens, como são articulados e quais representações e identificações/avaliações eles constroem discursivamente da prática social de ingresso e permanência de cotistas nas universidades e desses atores sociais? Por meio de quais estruturas linguísticas e semióticas, essas representações e identificações/avaliações são realizadas? Selecionei aquelas estruturas discursivas que mais apresentam representações e identificações/avaliações da prática social (considerando pessoas com suas crenças, ideologias, valores, instituições, processos) de ingresso e permanência na universidade por estudantes cotistas. Categorias como Avaliação, Interdiscursividade e Argumento ganharam bastante relevo nelas. Além disso, há também, assim como na análise para responder a primeira questão de pesquisa, muitas marcas de polarização ideológica, o que envolve a cognição social e pessoal, pois é possível perceber o quanto os participantes conhecem ou desconhecem a política de cotas e como as crenças influenciam os modelos de contextos produzidos. As cotas são identificadas/avaliadas e representadas discursivamente de maneira bastante positiva pelos cotistas, ex-cotistas e professores universitários, participantes desta pesquisa.

Apresentado isso, tem-se muitas estruturas discursivas que revelam marcas de compreensão (cognição pessoal – opinião/ cognição social – atitudes), como o sistema de cotas sendo uma oportunidade. Em uma análise da semântica local (com base na ASC) ou do vocabulário (com base na ADR), há várias ocorrências explícitas da escolha lexical “oportunidades”. Vejo a escolha recorrente da palavra “oportunidade” como uma forma de os participantes ressaltarem que é uma luta válida, que as cotas têm efeitos positivos na vida deles. Isso está em consonância com o que Fairclough (1989, p.114) defende: “algumas palavras são o foco da luta ideológica, e isso, às vezes, está evidente em um texto”¹¹⁰. Considerando que as categorias Intertextualidade e Interdiscursividade são constitutivas de todos os dizeres, que avaliações, metáforas e argumentos aparecem com muita frequência (inclusive como marcas de opinião e atitude), há de se destacar que nas estruturas discursivas a seguir, sobre a representação e a avaliação do sistema de cotas, há muita frequência de avaliações de apreciação (avaliação de eventos, práticas, obras de arte, objetos,

¹¹⁰ Minha tradução de: “Some words are the focus of ideological struggle, and this is sometimes evident in a text” (FAIRCLOUGH, 1989, p.114).

etc) e de Engajamento (o que nesta tese, relacionei à intertextualidade e a marcas de opinião e atitudes), tudo isso reforçado também por meio de metáforas. Sendo assim, apresento algumas estruturas discursivas que constroem avaliações e metáforas sobre o sistema de cotas e o representa:

a) como uma oportunidade, um abrir de portas, uma realização de sonhos:

(ED120) Vejo as cotas como uma oportunidade, essa é a palavra-chave; é abrir portas para uma profissão, para ter para uma vida melhor, digamos assim, porque todo mundo fala nessa vida melhor. Não sei que vida melhor é essa, mas ter condições de dar uma vida melhor para meus pais. Poder viajar, então se eu não conseguisse entrar, não tivesse as cotas, eu não conseguiria entrar lá. E meus pais não teriam condições de pagar uma faculdade de psicologia, no caso a primeira que estava na lista, e nem a de jornalismo, porque quando eu entrei, eu já pensei, meu Deus, como assim, eu vou estudar na UX, como assim? Aí fui pesquisar, quanto era uma mensalidade aqui, na particular, estava perto de 3 mil. Algumas passavam de 3 mil reais. Meus pais nunca teriam condições de pagar. Se eu não conseguisse uma bolsa, nem conseguindo bolsa, eu conseguiria cursar, então, essa é a oportunidade de abrir portas, de oportunidades, de possibilidades (Zacimba Gaba, cotista, Jornalismo, UX).

(ED121) Eu acho que as cotas foram as portas abertas pra eu conseguir não só estar no lugar onde eu estou, mas continuar avançando pro lugar onde eu quero ir, sabe? Porque eu não quero parar por aqui nos meus estudos, eu não quero fazer uma graduação somente, eu quero é crescer academicamente, falando nem sei se existe essa palavra... enfim, crescer na academia, crescer nesse sentido, progredir, né? Construir uma base, uma estrada, ir pra um doutorado e eu usar a minha voz também pra defender esse sistema que foi e que abriu as portas pra mim. Eu não estaria aqui dando essa entrevista agora se não fosse esse sistema (Sabina Zumbi, cotista, letras).

(ED122) Uma oportunidade, uma ferramenta que me coloca em mesmo nível de alunos de escolas particulares durante o processo de entrada. Uma chance de não precisar me matar pagar uma faculdade, algo que provavelmente não conseguiria fazer, e uma chance de alcançar o conhecimento que antes, sem essa cota, era limitado à elite (Júlia Valentina, cotista, engenharia florestal, UX).

(ED123) Uma oportunidade muito importante, pois muitos não poderiam ingressar em uma faculdade (Maria Felipa de Oliveira, cotista e deficiente auditiva, direito, UX).

(ED124) Pra mim foi uma oportunidade mesmo, né? Porque realmente se não fosse a cota, eu não sei se hoje eu estaria na universidade, é tanto que eu tentei pelo ENEM, mas minha nota não foi suficiente, né? Acho que se eu tentasse outra vez, talvez conseguiria, mas foram extremamente importante pra mim as cotas” (Maria Inês Sabino, cotista, engenharia civil, UX).

(ED125) Para mim, uma palavra que significa cotas é oportunidade, a oportunidade de ter as Cotas na minha vida é a oportunidade de crescer como pessoa, não só pra mim, espero que pra mais gente daqui pra frente continue sendo assim, igual eu falei, as cotas fizeram com que eu tivesse uma das melhores experiências da minha vida que é ingressar na faculdade pública e lá eu tive a oportunidade de ser o que eu sou hoje, então, pra mim cota é oportunidade (Maria Firmina dos Reis, cotista, geografia, UY).

(ED126) Por participar dos auxílios alimentação e permanência ofertados pela faculdade, me permitiu concluir o curso que escolhi para poder retribuir exercendo a profissão na sociedade.

(ED127) Pra mim foi uma realização de sonho, não só pra mim, pra mim e para toda minha família. Porque eu não sonho sozinho. Se eu não tiver apoio da minha família não, não vai, não aconteceria (João Clapp, cotista, medicina veterinária).

(ED128) Eu acho que eu não teria aberto a cabeça, por exemplo, na questão de ideias, de aprendizado, sobre conhecimento, sobre a questão dos sonhos, de usar a física, eu acho que seria um fator muito limitante se não tivessem as cotas. Eu acho que seria um fator que tipo atrapalharia muito as pessoas e que isso seria uma coisa que não permitiria a presença de igualdade se você avaliasse todos os momentos expressivos que vivemos na universidade (Machado de Assis, cotista, física).

(ED129) Pra mim, eu vou utilizar um verbo que possa generalizar tudo que eu penso: oportunizar. Eu acho que é oportunidade, é você dar oportunidade, desde as diferenças raciais quanto sociais e de diversos tipos de famílias e que tenham esse sonho, né? De colocar seus filhos, seus netos ou até mesmo adultos, que não tiveram a oportunidade de cursar uma universidade, de poder entrar na universidade, né? Ter uma formação ali, ter um salário melhor futuramente, né? Eu tenho colegas de curso que entraram, entraram na faculdade com quarenta anos, formando junto comigo, não desistiram então e são cotistas, então é a realização de sonho por meio de cotas e por meio da oportunidade, né? A cota te dá oportunidade de poder transformar a sua vida e da sua família, né? Representa a oportunidade de melhorar a vida financeira, ao ser inserido no mercado de trabalho e representa a realização de sonhos também (Francisco José do Nascimento, cotista, matemática, UY).

(ED130) O sistema de cotas busca dar oportunidades e que o local que a pessoa nasce, não seja impeditivo para que ela possa crescer na vida. Sou muito grata a esse sistema, me beneficiou em diversos aspectos, inclusive a construir um entendimento político mais consistente dentro da universidade (Dandara dos Palmares Zumbi, ex-cotista, professora de educação física da educação básica).

b) Como um direito adquirido, uma obrigação, uma oportunidade de luta, de reparação histórica e de justiça social:

(ED131) Pra mim, é um direito adquirido e se não fosse ele não teria chances de estar aqui, os efeitos pra minha vida é impressionante, sou a primeira da minha geração na família a entrar em uma Universidade Pública. Alguns criticam por ter sido por meio de cotas, porém para outros sou motivo de orgulho. Apesar das dificuldades, tenho expectativas de dias melhores. Me trouxe esperança (Maria Jesuína, cotista, ciências naturais).

(ED132) Por mais que eu tenha sofrido, né? Que tenha passado por muitas dificuldades, mas isso não tira a importância das cotas, né? Há a necessidade de ter uma pauta racial, mas veja, eu estou me formando, isso não foi possível pra minha mãe, pro meu pai, entendeu? Então, por mais que tenham esses problemas dentro da universidade, é preciso lutar para mudar. E como disse, não tira a importância e o peso que tiveram as cotas, para meu ingresso no ensino superior. Enfim, né? Pra que eu pudesse mudar de vida e melhorar financeiramente pelo menos um pouco (Luiza Mahin, cotista, pedagogia).

(ED133) Acho que as cotas significam uma possibilidade de ingressar nesse mundo acadêmico e me tornar uma profissional, porque eu sempre quis entrar na universidade, não me pergunte o porquê, acho que porque sempre quando era criança estava sempre vendo todo mundo entrando, né? Mas, eu acho que as cotas significam essa possibilidade de ser profissional que quero ser, que é ser uma professora, lutar também, entrar nesse mundo de escola pública, mostrar para os alunos, futuramente, que eles também podem. Então, as cotas me mostram essa possibilidade assim de ir também, me dão essa possibilidade de me formar e que também eu ainda acredito que a educação é o único meio pra gente mudar o país. Então, eu estando inserida numa universidade, ainda mais pública, eu acho que isso também foram as cotas que me ofereceram. Sempre vou ser muito grata por isso (Aqualtune, cotista, letras).

(ED134) As cotas elas são muito importantes hoje em dia, é um sistema para igualar nossa sociedade, porque é algo muito injusto o que temos hoje que foi um abandono do que ocorreu no passado, e basicamente as pessoas não ligam para isso, na nossa realidade atual. Então, é algo que vejo, posso falar como uma oportunidade de igualar, como muitas pessoas fizeram no passado com a nossa realidade. Então... hoje, infelizmente, a gente não consegue fazer nada. As cotas são os principais fatores de justiça social. (Abdias Nascimento, cotista, engenharia mecânica).

(ED135) As cotas significam reparação histórica. Por meio delas, pude adentrar espaços antes negados aos meus. Pude mudar a minha realidade e a da minha família (Tereza de Benguela, ex-cotista, professora de história da educação básica).

(ED136) O sistema de cotas para mim significa reparação histórica. Ela me possibilitou realizar um sonho que não era só meu, mas de toda minha família (Hilária Batista, ex-cotista, educação do campo).

(ED137) Significa reparar as desigualdades que sofri por ter sido pobre. Significa, ainda, mostrar que a educação não é um mérito, mas um direito de qualquer humano. Revolucionou a minha vida. Permitiu que eu conquistasse meu maior sonho (Juliano Moreira, ex-cotista, médico).

(ED138) Significa algo que mudou minha vida, sou muito grata!(Eva Maria de Bonsucesso, ex-cotista, nutricionista).

(ED139) Você pensa: um jovem, um jovem preto de uma cidade de 12000 mil habitantes, estudou a vida inteira na escola pública, filho de uma auxiliar de serviços gerais e de um tratorista que vai todos os dias para a fazenda, meu pai, trabalha todos os dias, trabalha para grandes produtores, ele vai todos os dias para fazenda, para Araxão, para esses grandes produtores, e uma mulher que limpa chão de uma indústria, que é minha mãe. E minha mãe é também diarista, nos fins de semana. E ela sempre viu os filhos dos seus patrões fazendo universidade. E eu sempre escutei, durante meu ensino básico: “ah o filho de fulana passou na faculdade, o filho de ciclano passou na faculdade”. E aí, meu pai sempre foi relutante em pensar assim, ele dizia: “ah, talvez meu filho possa também”. Porque ele nunca me cobrou uma nota menos que 9,0. Pai, tirei 9,5. “Por que cê não tirou 10? Que aconteceu que cê não tirou 10? O que te falhou aí?” Então, a minha construção por meio das cotas sociais, ela é também amparada pelos meus desejos pessoais, um desejo pessoal de transformar a minha vida, assim como essas cotas estão transformando, hoje eu sou professor no estado, tenho o meu salário, inclusive o meu salário é três vezes mais do que o que meu pai ganha, é quase 4 vezes mais do que minha mãe ganha, então, hoje, pelos meus estudos, eu vejo reflexo dele, na minha vivência, eu dando algo material para minha mãe, ajudando meu pai, comprando meu carro, eu comprei meu carro ano passado e isso pra mim é valioso, eu vendo meus amigos aí com seus carros com 20 anos, ou construindo empresas junto com seus pais, eu vejo que o meu foi muito mais suado, entendeu? Então, eu só tive essas oportunidades **porque as cotas me possibilitaram.** Nós precisamos de possibilidades para que lá na frente a gente tenha essa construção no cotidiano. O Jovem que representa e tem essa identidade (Luiz Gama, ex-cotista, professor de geografia educação básica).

(ED140) Eu vejo como uma obrigação do país. Uma obrigação ética e moral, porque nós temos desigualdades de condições de vida e essas desigualdades geram muitas consequências. Então, as políticas de cotas, elas são muito importantes como política de ações afirmativas que permitem tratar diferente quem é diferente, pra gente garantir a igualdade. Essa percepção de que a gente precisa de equidade (Esperança Garcia, professora universitária de alunos cotistas participantes da pesquisa, na UX).

(ED141) No meu ponto de vista o Sistema de cotas, ele seria, eu acho que ele é um ajuste de rotas porque a gente tem rotas interrompidas historicamente, a gente tem rotas impedidas, a gente tem percursos impedidos pelo racismo, impedidos pela falta de acesso à produção material da humanidade, à produção cultural da humanidade, essa falta de acesso é por todo um projeto nefasto, desumanizador de segregação de detenção de renda nas mãos de poucos e manutenção de muita gente em estado periférico e de miséria, então, essas rotas alteradas, esses percursos alterados eles devem ser ajustados, **é um compromisso nosso, é meu, é seu, é de nós da Educação, de todas as áreas do conhecimento,** porque as questões raciais e as questões de classe, elas afetam objetivamente e subjetivamente todas as áreas, então, ela afeta no tratamento médico até a busca de emprego e o tratamento dentro do contexto da educação, então, eu vejo a política de cotas como esse ajuste de rotas, esse ajuste de percurso de modo que as pessoas pretas, as pessoas periféricas, pessoas com baixa renda, os indígenas, as pessoas com deficiência acesse esses passos renegados, esses passos que historicamente onde não é vista a nossa face, onde não é vista a face preta, a universidade nunca foi pintada de povo, a universidade sempre teve uma cara muito egocêntrica, muito branca, masculina, então, eu penso que as cotas também têm essa função promover uma mudança estética na universidade e isso tem uma implicação política muito grande, porque as pessoas começam a se vê, as pessoas começam a se sentir, autorizados a estar ali, então, para além da questão de ascensão social, questão científica, essas pessoas produzindo conhecimento, tem a questão também representativa, então, eu acho que é fundamental (Joaquim Nabuco, professor universitário de alunos cotistas participantes da pesquisa, na UX).

(ED142) Eu acho que esse sistema, ele veio no sentido de haver uma igualdade para tantas pessoas sofrem nesse país, sofrem vários tipos de desigualdade, e isso faz, como a própria implementação disso faz, você trouxe um pouquinho no início de tentar trazer um resgate de tudo que a gente fez por essa população que está aqui hoje, essa população que foi trazida, foi arrancada de suas terras e veio para o nosso país como escravo, depois sofreu o processo e a “escravidão” acaba, mas essa população não tem apoio, essa população é discriminada e ela se insere aqui no nosso contexto, nós somos frutos de todo esse contexto, eu tenho avós negros, e a gente vê que não teve acesso, eu mesma na minha família, sou a primeira a ter uma educação de nível superior pública, outros parentes tiveram, mas foram particulares e eu não entrei por *Cotas* porque na época, na minha entrada isso não existia e

também acho que meu perfil apesar dos meus avós negros não me permitia, mas eu vejo isso como necessidade muito importante, porque a gente precisa realmente... (Antonieta de Barros, professora universitária de alunos cotistas participantes da pesquisa, na UX).

c) Como possibilidade de igualar o nível dos estudantes e como um caminho para acesso ao ensino superior:

(ED143) Como eu já disse, as cotas buscam igualar o nível, sem elas o caminho é muito mais longo e complicado para quem é menos favorecido. Sem as cotas eu provavelmente ainda estaria tentando ingressar na universidade” (Antônio Bento, cotista, comunicação social).

(ED144) O caminho são as cotas, é a única forma que você tem. Porque se não fossem as cotas, eu estaria trabalhando no mercado, poderia, agora, na época da pandemia não ter uma perspectiva de ingresso, uma trajetória, uma perspectiva de que eu iria ser alguém, né? Que tem aquela questão de ser algo ruim, mas ter o mínimo né? O básico sim eu acredito que muitas coisas ainda vão continuar abrindo caminho, tanto na parte pessoal também, porque a parte pessoal, apesar de todos os momentos que eu passei, mas eles foram muito importantes pro desenvolvimento pessoal e também pro desenvolvimento na questão da educação também, porque não tem nem comparação, graças a Deus, quem eu sou hoje com quem eu era né? Há um ano atrás. (Laudelina Campos de Melo, cotista, comunicação social).

(ED145) Através das cotas, eu acredito que eu posso chegar a fazer um doutorado, quem sabe ingressar num concurso público, porque assim, as cotas vão me possibilitar uma luta de igual pra igual. Eu não vou ser prejudicada por nada que na minha vida eu já passei, as cotas vão abrir, sim, um caminho pra mim e talvez se elas não existissem, eu não estaria hoje numa Universidade Federal (Lélia González, enfermagem, cotista).

d) Como transformação das condições de vida:

(ED146) se não fossem as cotas eu estaria, com certeza, somente no mercado de trabalho, porque eu não ia ter condição de arcar com uma universidade privada, com o valor da mensalidade. Então, eu acho que se não fossem as cotas, eu não teria chegado aonde cheguei, né? Não teria perspectiva de vida da forma com que eu tenho hoje. As cotas, elas serviram e elas transformaram a minha vida, porque se não fossem as cotas, eu garanto que não estaria onde que eu tô e com perspectiva de chegar onde eu quero chegar, de tentar um mestrado, um doutorado e seguir uma área acadêmica, então considero que as cotas, elas foram extremamente importantes, em todo o meu processo de constituição como Universitário e de universidade pública (Francisco - Zumbi dos Palmares, cotista, pedagogia).

(ED147) [...] é um impacto pra minha carreira, um impacto pro resto da minha vida, porque se eu não tivesse entrado com políticas de cotas teria mais dificuldade de entrar de outra forma, futuramente em outra coisa bem maior e mais significativa” (José Carlos do Patrocínio, cotista, engenharia química)

(ED148) Se não fosse por elas, eu não estaria fazendo faculdade hoje, então, provavelmente eu estaria fazendo algum curso técnico ou algo que eu poderia estar fazendo... o que estaria ao meu alcance pra fazer (Ruth de Souza, cotista, Ciências Biológicas).

(ED149) Como eu disse anteriormente, tudo que sou hoje se deve a uma política de cotas. Sem ela, eu não teria ingressado no nível superior, não teria sido estagiária do segundo maior órgão de justiça federal do país (Carolina Maria de Jesus, ex-cotista, professora de língua portuguesa da educação básica).

São construídas avaliações (assinaladas com um sublinhado simples) de Apreciação – composição/complexidade (como uma política que foi bem elaborada), de valoração (como uma política que vale a pena), de reação (como uma política bem aceita). Tudo isso está presente em todas essas estruturas discursivas, pois os participantes da pesquisa avaliam e representam

o sistema de cotas como oportunidade, realização de sonhos, como uma política de impacto, como um caminho para transformação de vidas.

Há também representações e avaliações construídas por meio de metáforas (assinaladas com um sublinhado duplo). As metáforas permitem construir, assim como as avaliações, a representação das cotas como oportunidade, como possibilidades, como caminho. É sabido sobre a potência das metáforas como forma de demonstrar opiniões, atitudes, formas de representação e ação no mundo. Por meio delas, os participantes evidenciaram a potencialidade do Sistema de cotas na vida deles, por meio delas, eles representaram as cotas como oportunidades, como possibilidades, abrindo portas, abrindo cabeça, tendo peso (ABRIR E PESAR SÃO PARA CIMA). Representam também como uma base que sustenta, um pilar, como uma ferramenta, um caminho, (um meio de alcançar algo), como esperança (PILAR, FERRAMENTA, CAMINHO, ESPERANÇA SÃO ENTIDADES – metáfora usada para estabelecer metas ou motivar ações). E, para isso, eles estão dispostos a lutar por sua manutenção, como é evidenciada pelo uso da metáfora lutar (LUTAR É GUERRA). Todas essas metáforas contribuem para a construção de discursos de superação, de esperança e de libertação, o que reforça minha defesa de que essa categoria (metáforas) não deve estar alinhada somente ao significado identificacional, como proposto nos estudos de Fairclough (2003), mas também ao significado representacional, ligado aos discursos, às formas de representar o mundo, o que estaria até mais coerente com a relação estabelecida desse último significado com a metafunção ideacional da LSF (formas de representar o mundo) e que é uma das três (metafunção ideacional, interpessoal e textual) nas quais esse estudioso se inspirou para criação dos significados do discurso.

Discutido isso, seja de forma implícita ou explícita, está claro que as cotas representam para os cotistas, ex-cotistas e seus professores, uma oportunidade, uma oportunidade de mudança de vida e de rotas, como defende o professor universitário participante da pesquisa: (ED141) “ele é um **ajuste de rotas**”. A metáfora orientacional “ajuste de rotas” (AJUSTE É PARA CIMA) remete para uma intertextualidade que também está presente em: (D135) “reparação histórica”; (D136) “reparação histórica”; (D137) “reparar as desigualdades”; (D142) “trazer um resgate de tudo que a gente fez por essa população que está aqui hoje, essa população que foi trazida, foi arrancada de suas terras e veio para o nosso país como escravo, depois sofreu o processo e a “escravidão” acaba, mas essa população não tem apoio, essa população é discriminada e ela se insere aqui no nosso contexto, nós somos frutos de todo esse contexto”.

Essas marcas de intertextualidade descortinam o passado histórico, mais especificamente a escravização, que continua sendo motivo de luta pelos grupos sociais, pelos movimentos sociais: luta para que os negros tenham as mesmas oportunidades que os brancos, luta para que ocorra equidade, com as classes empobrecidas. Esse rogar por uma reparação histórica é totalmente compreensível por aqueles atores sociais que estão engajados com justiça social. E é interessante que essa militância por reparação histórica é representada por ex-cotistas e por professores, em sua maioria; por isso, assim como o professor universitário, participante da pesquisa, acredito que essa mudança, além de tudo, deva ser cultural. Evoco hooks (2019, p.20), para me auxiliar nessa defesa: “Nós que militamos em favor da causa antirracista continuamos insistindo que a supremacia branca e o racismo não terão fim enquanto não houver uma mudança fundamental em todas as esferas da cultura.”

Nota-se que ser cotista é um ato de resistência, resistência dentro da universidade e resistência aos grupos sociais que são contra a AA sobre cotas. Há muito desconhecimento sobre essa política, há muitos atores sociais que acreditam que todos têm as mesmas oportunidades, o que se pode notar por meio de marcas de opiniões e atitudes nas ED150 e 151, que embora apresentem representações dos cotistas, ex-cotistas, jogam luz também no que significa o sistema de cotas e o que as pessoas conhecem/desconhecem sobre ele:

(ED150) Então... logo após né, que a gente conversou e teve o primeiro contato, em que você me convidou para participar da pesquisa, *eu* comecei a refletir, a pensar com alguns amigos né, essa questão e foi exatamente aí que *eu* descobri uma amiga que defende o fim das cotas e eu questionei, *eu* falei assim: - “*tá me* conte o porquê e quais são as questões que a levam a pensar que as cotas devem ser extintas?” O que aconteceu, neste questionamento que *eu* fiz a ela, foi que ela não tinha uma resposta para a questão! Então, o que *eu* considero, em sua maioria, as pessoas que defendem o fim das cotas são pessoas que têm o **desconhecimento total**, total de todas as questões históricas e das questões que influenciam para que uma pessoa como eu tenha entrado, ingressado na universidade por cotas, e mais que isso eu considero que a maioria dessas pessoas é como *eu* posso dizer... Que a maioria dessas pessoas têm a lógica de que todos têm as mesmas **oportunidades**, né? E é uma coisa que eu considero que não, *eu* tenho consciência de que uma pessoa branca não tem as mesmas **oportunidades** ao longo da vida que, *eu* considero também que essa pessoa branca não tem as mesmas dificuldades que *eu* vou encarar por todo meu processo. E isso dificulta muito e as cotas elas vêm não só por isso, mas por toda uma questão, elas vêm ali né, pra poder dar oportunidade pra que *eu* consiga acessar o ensino superior. Então, eu não... De verdade, *eu* gostaria muito de saber o que todas essas pessoas que defendem o fim das cotas têm de argumento que vai de contra aos argumentos que a gente tem que a gente luta a favor das cotas raciais (Zumbi dos Palmares, cotista, pedagogia).

(ED151) Bom, **é aquele discurso corriqueiro...** todos os dias as pessoas falam, diariamente, “ah eu sou contra as cotas”, **aí você já questiona, ‘por que você é contra as cotas’? Eles defendem que as pessoas que utilizam as cotas estão roubando vagas que são de outras pessoas.** Eles acham que é isso. Que eu tou ali, entrando na universidade, terceiro lugar como cotista, que tou roubando a vaga do cara que ficou em 548º, em ampla concorrência. **Eles acreditam que alguém, alguém, falo assim tanto sobre as cotas sociais como raciais, está tirando sua oportunidade**, então acredito que a gente precisa de um debate mais amplo sobre cotas e isso a gente ver, por exemplo, em programas como o da Fátima Bernardes, que é muito necessário, **eu amo demais o programa da Fátima Bernardes, porque traz esses discursos de resistência, esses debates em um horário tão nobre**, mas nós precisamos, como pesquisadores, como professores, ampliar um pouco mais esse discurso, esse debate. **Então, ampliar, no sentido de resistência, e eu vou falar pra você, Conceição.** É difícil? É, é extremamente difícil, porque a gente defende cotas, sociais, raciais, **militante hoje no Brasil é como se fosse, a pior, é o pior vilão da história dentro do movimento nos últimos tempos, é o militante. Querem de toda**

forma nos silenciar... mas não tem como a gente silenciar mais. Conceição, não tem como a gente se silenciar... a gente está dentro de uma universidade, você está concluindo seu doutorado, eu estou em um doutorado, como que eu me silencie? Como que eu me calo? **Não existe isso! Então, quando Lula diz “você podem me matar, mas não podem matar os meus sonhos”, eu sou esse sonho sonhado. Então eu saio de uma sociedade que nunca nos sonharam e agora eu faço parte de uma sociedade que também constrói uns sonhos, eu sou um sonho do Lula, eu sou um sonho construído na política, no governo de esquerda. Só que jamais vou deixar que esses sonhos se encerrem, preciso contribuir para que meus estudantes também sonhem. E se eles não sonharem, meu papel como professor não existe mais. Então, a gente tem de ser resistente, a todo momento, o nosso discurso hoje é muito filtrado, a gente não está podendo dizer tudo em qualquer espaço, não é qualquer lugar que a gente vai poder falar.** Eu me sinto muito à vontade de estar falando aqui com você, mas se a gente tivesse sentados em uma padaria, numa lanchonete, em algum lugar em que eu estivesse tomando um café, talvez, não me sentiria tão à vontade de falar dessas temáticas, porque **esse silenciamento, ele nos machuca, ele nos inferioriza demais, e a gente vai ter de fazer uma militância para superar isso** (Luiz Gama, ex-cotista, professor de geografia da educação básica).

Aspectos cognitivos (sobre o (des)conhecimento acerca do sistema de cotas) podem ser identificado, tais como: “As pessoas que defendem o fim das cotas **são pessoas que têm o desconhecimento total** de todas as questões históricas” (ED150); “**Eles defendem** que as pessoas que utilizam as cotas estão roubando vagas que são de outras pessoas. **Eles acham** que é isso” (ED151).

Cada participante enuncia de forma diferente o sentimento que tem em relação ao discurso de oposição às cotas. Cada um sabe da diferença que as cotas fizeram em suas vidas, cada um tem uma história, mesmo em se tratando da mesma prática social, que é o ingresso e permanência no ensino superior. O conhecimento que os cotistas têm acerca da cotas não é o mesmo conhecimento que os outros atores sociais têm (e nem poderia ser, já que esses últimos não estão dentro do contexto) e isso os autoriza a lançar críticas aqueles que são contra as cotas, mas que não têm conhecimento para julgarem. Isso reforça também o fato de que cada um tem uma representação mental particular do sistema de cotas, o que comprova que a relação entre discurso, cognição e sociedade não ocorre de forma direta, como muitos imaginam. Cada um representa “do seu lugar”, o sistema de cotas, ainda que os participantes da pesquisa compartilhem de mesmas crenças e se posicionem como aqueles que defendem a política de cotas.

É importante destacar também os discursos que entram em cena no processo de representação e avaliação do sistema de cotas:

O Discurso econômico articulado com o discurso da educação como oportunidade, como um abrir de portas e realização de sonhos (ED120 a ED130). Além desses discursos, é possível perceber a representação do sistema de cotas por meio de muitos outros, como por exemplo:

a) Discurso da educação como caminho para a formação acadêmica:

(ED133) Eu ainda acredito que a educação é o único meio pra gente mudar o país.

(ED144) pro desenvolvimento na questão da educação também, porque não tem nem comparação, graças a Deus, quem eu sou hoje com quem eu era né? Há um ano atrás.

(ED146) se não fossem as cotas, eu garanto que não estaria onde que eu tô e com perspectiva de chegar onde eu quero chegar, de tentar um mestrado, um doutorado e seguir uma área acadêmica.

(ED149) Sem ela, eu não teria ingressado no nível superior, não teria sido estagiária do segundo maior órgão de justiça federal do país.

b) Discurso político:

(ED130) me beneficiou em diversos aspectos, inclusive a construir um entendimento político mais consistente dentro da universidade.

(ED141) e isso tem uma implicação política muito grande.

(ED151) Então eu saio de uma sociedade que nunca nos sonharam e agora eu faço parte de uma sociedade que também constrói uns sonhos, eu sou um sonho do Lula, eu sou um sonho construído na política, no governo de esquerda. Só que jamais vou deixar que esses sonhos se encerrem, preciso contribuir para que meus estudantes também sonhem.

c) Discurso do mercado de trabalho:

(ED126) me permitiu concluir o curso que escolhi para poder retribuir exercendo a profissão na sociedade.

(ED129) Representa a oportunidade de melhorar a vida financeira, ao ser inserido no mercado de trabalho.

(ED144) Porque se não fossem as cotas, eu estaria trabalhando no mercado, poderia, agora, na época da pandemia não ter uma perspectiva de ingresso, uma trajetória, uma perspectiva de que eu iria ser alguém, né?.

(ED146) se não fossem as cotas eu estaria, com certeza, somente no mercado de trabalho, porque eu não ia ter condição de arcar com uma universidade privada, com o valor da mensalidade.

d) Discurso jurídico e de luta por justiça social:

(ED131) Pra mim, é um direito adquirido.

(ED132) Há a necessidade de ter uma pauta racial.

(ED134) As cotas são os principais fatores de justiça social.

(ED135) O sistema de cotas para mim significa reparação histórica.

(ED136) As cotas significam reparação histórica.

(ED137) Significa reparar as desigualdades que sofri por ter sido pobre.

e) Discurso da denúncia:

(ED143) essa falta de acesso é por todo um projeto nefasto, desumanizador de segregação de detenção de renda nas mãos de poucos e manutenção de muita gente em estado periférico e de miséria.

(ED136) Essa população não tem apoio, essa população é discriminada e ela se insere aqui no nosso contexto, nós somos frutos de todo esse contexto.

f) Discurso de luta por igualdade e equidade:

(ED133) mostrar para os alunos, futuramente, que eles também podem.

(ED137) Significa reparar as desigualdades que sofri por ter sido pobre.

(ED140) nós temos desigualdades de condições de vida e essas desigualdades geram muitas consequências. Então, as políticas de cotas, elas são muito importantes como política de ações afirmativas que permitem tratar diferente quem é diferente, pra gente garantir a igualdade. Essa percepção de que a gente precisa de equidade”.

(ED141) é um compromisso nosso, é meu, é seu, é de nós da Educação, de todas as áreas do conhecimento [...] de modo que as pessoas pretas, as pessoas periféricas, pessoas com baixa renda, os indígenas, as pessoas com deficiência acesse esses passos renegados, esses passos que historicamente onde não é vista a nossa face, onde não é vista a face preta.

(ED142) ele veio no sentido de haver uma igualdade para tantas pessoas sofrem nesse país, sofrem vários tipos de desigualdade, e isso faz, como a própria implementação disso faz.

É indispensável explicar que os discursos que nomeei como políticos (com p minúsculo), o objetivo deles não é a luta por poder, como ocorre quando se trata de um discurso que parte de governantes ou da elite, mas por direitos. Conforme já mencionado nesta tese, na voz de Fairclough (2012, p. 18), “fora de contextos políticos, o discurso de políticos ou de quaisquer outros atores políticos, não é político”. Ou seja, se a situação comunicativa não ocorre em um contexto político, tal como em uma assembleia ou em um parlamento, ainda que o ator social seja político, em outro contexto, o discurso será nomeado de outra forma. Como esses participantes estão fora de um contexto político, considero então que seria um micro discurso político. Janks (2010, p.186-187) auxilia a compreender sobre isso:

Eu tenho chamado essa política de política com p minúsculo para distingui-la da política com P maiúsculo [...]. Política com P maiúsculo é sobre governos e acordos comerciais mundiais e as forças de manutenção da paz da Organização das Nações Unidas; é sobre genocídio étnico ou religioso e tribunais mundiais; é sobre o apartheid e o capitalismo global, lavagem de dinheiro e imperialismo linguístico. É sobre as desigualdades entre o Norte e o Sul políticos. [...]. política com p minúsculo, por outro lado, é sobre a micropolítica da vida cotidiana. É sobre as escolhas minuto a minuto e as decisões que nos tornam quem somos. É sobre o desejo e o medo; como os construímos e como eles nos constroem. É sobre a política de identidade e lugar; é sobre pequenos triunfos e derrotas; é sobre vencedores e perdedores, sobre ricos e pobres, sobre bullying e suas vítimas; é sobre como tratamos outras pessoas no dia a dia; sobre aprender ou não o idioma de alguém ou reciclar o nosso próprio lixo (JANKS, 2010, p.186-188).

É interessante que a articulação desses discursos leva para uma única direção: o direito de ingressar e permanecer no ensino superior por meio da política de cotas; o direito de ser aceito pela sociedade e ser respeitado; em outras palavras, parece-me que os participantes não querem nada além disso, apenas que sejam respeitadas as leis, que possam viver suas identidades e oportunidades.

Afetos de Infelicidade podem ser construídos, já que, ao ser contra o sistema de cotas, muitos atores sociais acabam acusando os cotistas de serem privilegiados, de “roubarem” as vagas dos outros, revelando o quanto esses estudantes sofrem com isso, como se percebe na metáfora ontológica: “roubando vagas” (ED151) (ROUBAR É A ENTIDADE - metáfora usada

para identificar aspectos). É possível perceber também marcas de intertextualidade, ao trazer, de forma harmônica e segura (Afeto de segurança) o discurso do ex-presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva: (ED151) Então, quando Lula diz “vocês podem me matar, mas não podem matar os meus sonhos”, “eu sou esse sonho sonhado”. Nesse discurso político (com p minúsculo), há também, uma metáfora que reforça a segurança na voz do ex-cotista, uma metáfora que revela a luta constante para a realização do sonho de cursar o ensino superior (MATAR É GUERRA) e a luta para não deixar aqueles que desprezam os cotistas vencerem em seus argumentos.

Quanto à acusação de que os cotistas roubam as vagas, ela é tão absurda, que acaba por incitar uma reflexão sobre:

- Quem fraudas as cotas, o negro ou o branco?
- Quem foi escravizado, o negro ou o branco?
- Quem teve mais oportunidades de formação, o estudante rico ou o estudante pertencente à classe empobrecida?
- Quem aparece com mais frequência, na mídia, como suspeito de atos de violência, o negro ou o branco?
- Quem tem seu conhecimento e sua inteligência questionado/a, o tempo todo, o negro ou o branco?

Por isso, evoco a voz de Almeida (2019, p. 35), para reforçar isso: “Homens brancos não perdem vagas de emprego pelo fato de serem brancos, pessoas brancas não são “suspeitas” de atos criminosos por sua condição racial, tampouco têm sua inteligência ou sua capacidade profissional questionada devido à cor da pele”. Dessa forma, defendo a necessidade de ampliar o debate e afirmo trazendo a voz de um professor universitário participante da pesquisa:

(ED152) Voz do entrevistado: “Eu diria, Conceição, que quem fraudas é quem é contra, porque quem é a favor entende a importância e não fraudaria, então, pra mim quem fraudas são as pessoas que publicamente se colocam contra, então eu acho que popularmente tem sim um problema muito sério que está muito na base dessa questão meritocrática, da capacidade de que ampliaria o racismo que é um discurso muito neoliberal, um discurso do capitalismo que é o discurso do sujeito isolado, centrando no ego do sujeito e diluindo o poder da coletividade” (Joaquim Nabuco, professor universitário na UX).

É importante a crítica que o professor Joaquim Nabuco faz acerca do discurso da meritocracia, do neoliberalismo. É evidente o desejo de muitos governantes por uma política neoliberal, por acharem que as pessoas devem ocupar certos lugares por mérito, não por justiça social; em outras palavras, o iníquo de querer privatizar a educação, retirando oportunidades,

que já são poucas. O que não me causa estranhamento, já que, na base do neoliberalismo, que ganhou força nos anos de 1980, está a recomendação que o Estado interceda o mínimo possível na economia, mas que deva entregar áreas como a saúde e a educação à iniciativa privada; e isso sinaliza como a situação de injustiça social funciona na prática: ser contra as cotas é uma maneira de manter privilégios.

Sendo assim, a quem interessa que a AA sobre as cotas não seja renovada? Eu acredito que eu tenha a resposta, ainda mais se pensarmos da mesma forma que o professor Joaquim Nabuco, nesse projeto meritocrático e neoliberal. Assim, sinto-me autorizada a afirmar a quem interessa manter a situação de injustiça social: interessa aos brancos, à elite, aos governos que querem seguir à risca uma política neoliberal, uma política capitalista norteada apenas pela ideologia da globalização, uma política que encampou a ideia de liberdade, em que ao mesmo tempo em que ela é tida como um valor global, é negada a outros atores sociais situados em contextos pós-coloniais ou decoloniais. Dessa forma, as minorias, tais como negros e empobrecidos, são relegadas à própria sorte. Mas, não terei pressa em comprovar isso, acredito que, até o término da análise, muitas vozes de outros interlocutores se juntarão à minha e a dos participantes, comungando do mesmo senso de justiça social.

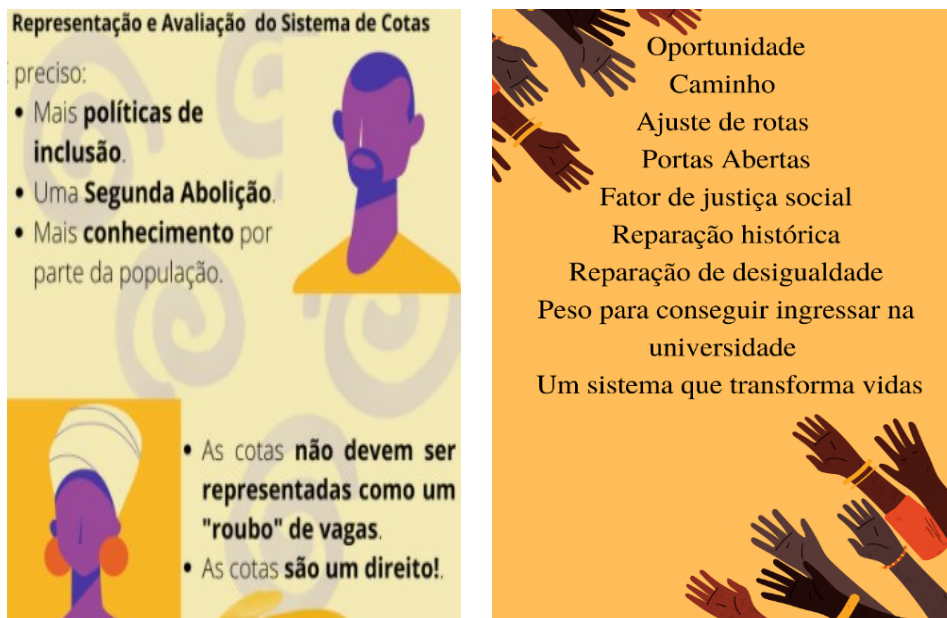
Concordo com Luiz Gama, ex-cotista e professor da educação Básica de Minas Gerais, quando ele afirma que precisamos de uma agenda para fazer com que a sociedade compreenda essa AA, para resistir, para não sermos silenciados (ED151). Concordo também com ele, quando ele assevera que, no contexto atual, é acentuado ainda mais um silenciamento em prol da voz hegemônica da elite, da branquitude. Os cotistas têm suas vozes pouco creditadas; mas o desejo é que esses obstáculos não sejam suficientes para o silenciamento completo de quem fala deste lugar de negro, de moradores de periferia, de empobrecidos. O desejo é de que sejam usadas as pesquisas, as entrevistas, as conversas cotidianas para a construção de uma consciência antirracista e antidiscriminatória.

Todas as avaliações e representações construídas estão materializadas por meio de avaliações de Apreciação (reação de impacto, valoração) e de Atitude, de Intertextualidade, da Interdiscursividade. O que envolve conhecimento (cognição pessoal e cognição social) sobre os efeitos das cotas na vida dos estudantes. As estruturas discursivas apresentadas revelam a importância da política de cotas, especialmente pela voz daqueles que estão diretamente envolvidos na situação. As avaliações de reação de impacto, de valoração, a ocorrência frequente de algumas escolhas lexicais (significado local) corroboram a construção de uma representação e identificação de um sistema que é bem aceito pelos participantes e que vale a pena ser mantido. Em suma, o sistema de cotas é representado e avaliado como uma oportunidade, oportunidade de mudar a vida

e/ou vidas, dos estudantes formarem, de atuarem na profissão sonhada, de terem condições de se tornarem responsáveis pelo sustento deles e, muitas vezes, da própria família.

Enfim, construí macroestruturas (tópicos), na figura 25, para resumir as estruturas discursivas apresentadas. Esse processo também foi feito na análise das reportagens (*corpus* coletado); trata-se de uma orientação da ASC. As macroestruturas representam uma forma de explicar o discurso de forma global, de forma mais resumida. Considerando a dimensão do *corpus* desta pesquisa, julgo ser importante seguir essas orientações. De acordo com Van Dijk (2021, p.184), é uma etapa crucial no processo de análise, porque “as macroestruturas permitem que os usuários da linguagem planejem, executem, controlem e compreendam sequências complexas de orações ou turnos”. Isso posto e levando em conta as opiniões (cognição pessoal), perpassadas pelas atitudes (cognição social), apresento, por meio de ilustrações, um resumo (significado global), no qual dou destaque para algumas escolhas lexicais/vocabulário (significado local), acerca da parte da análise que é referente à representação e à identificação do sistema de cotas.

FIGURA 25 - Representação e Avaliação do sistema de cotas



Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados gerados.

Esses sentimentos, representações/avaliações servem para se ter uma ideia global de como os cotistas se sentem com as ameaças frequentes da não renovação das cotas. Além disso, esse significado global facilita o processo de armazenamento nas nossas memórias (minhas e dos participantes, por exemplo) e nas daqueles interessados na temática.

Por fim, toda dor, culpa e sede por justiça social evidenciadas pelos participantes da pesquisa, parece-me alinhar perfeitamente com o discurso de Collins (2019): “ algumas coisas na minha vida são tão difíceis de suportar que me faz bem saber que você sente muito sobre essas coisas e as mudaria se pudesse” (COLLINS, 2019, p. 421). E eu, investida do papel social de professora e de um poder simbólico, sinto muito também, em relação à essa situação de injustiça social, e superá-la-ia, se pudesse. Como sei que não é uma luta fácil, engajo em lutas sociais, para ao menos transformá-la/minimizá-la, como bem defende (OTTONI, 2019).

5.4.4 Como os estudantes cotistas e ex-cotistas se identificam e se representam discursivamente

Reconhecer-se como atores sociais negros e de classe empobrecida é um desafio para os estudantes cotistas e ex-cotistas. Acredito que se reconhecerem como pessoas que se movimentam, que se engajam em luta por justiça social também é mais um dos desafios a serem enfrentados. Alguns deles só se reconheceram, só assumiram algumas identidades, após estarem quase no processo de concluir o curso ou já tendo concluído. Acredito que, com as experiências, com mais acesso ao conhecimento, eles foram percebendo a importância de suas identidades (tanto pessoal quanto social). As estruturas discursivas a seguir revelam uma representação positiva dos participantes cotistas e não cotistas. Deixo claro que representações e identificações positivas, tais como as que apresento nas próximas estruturas discursivas, não é tão comum nos registros feitos, já que, na maioria das vezes, os estudantes cotistas, principalmente (porque os ex-cotistas já se sentem mais fortalecidos) se representam e se identificam de forma negativa. Enfim, os estudantes cotistas e ex-cotistas se identificam/se avaliam e se representam:

a) Como resistentes, resolutos, responsáveis e capazes, dedicados, felizes, como pessoas que se movimentam e que podem ser exemplos para outras pessoas

Identidade pode ser conceituada como movimento, entre tantos outros conceitos; lembrando que a identidade pressuposta é resposta pelos ritos sociais e termina por ser vista como algo que é dado, não como algo se dando (CIAMPA, 1987). Isso pode ser exemplificado pelo discurso de Francisco (Zumbi dos Palmares), quando ele se identifica/se avalia e se representa como sendo, hoje, um homem negro que se movimenta:

(ED153) Eu sou um homem negro, um homem que se movimenta, que cria, que tem o movimento de resistir dentro da Universidade ainda com todos os percalços que a gente vê principalmente que a população preta ainda enfrenta. Sou um homem dedicado que sempre está dentro dos movimentos, sempre está dentro dessas articulações da UY, da universidade, principalmente ligado às questões voltadas às relações étnico- raciais, que é uma questão que eu venho pesquisando há muito tempo. Então, eu sou muito diferente daquele “Francisco”¹¹¹ que entrou aqui em 2016. O que eu considero que a universidade, que os grupos que me fortaleceram aqui e meus professores também né que me ajudaram nesse processo de identificação e de construção da minha identidade negra né? Então considero, eu tenho muito orgulho do “Francisco” que eu sou hoje, que eu me transformei nesse “Francisco” que consegue estar em todos os lugares, entrar e sair e que principalmente que valoriza né? E luta pela valorização da cultura do meu povo, eu acho que essa é uma definição” lá em Belo Horizonte eu tive contato com um professor no qual dentro da psicologia a gente começou a discutir a questão de raça, de identidade, da questão da importância da construção da identidade, né? No sujeito. E, a partir disso, eu tive consciência da questão de que eu sou um homem preto e de me considerar um homem negro e a partir disso eu fui pesquisar, procurar ler um pouco sobre foi quando eu descobrir na verdade porque, lá em 2016 principalmente meu círculo de amizade, familiar não falavam muito nisso então eu desconhecia um pouco foi a partir desse momento que eu tive consciência de que era um direito meu e foi a partir disso que eu optei por é... pela opção da cota, de entrar por cota[...] Foi a partir desse momento que eu criei a consciência de tudo né? E dos direitos que por muito tempo foram e são negados ainda né, mas que foi a partir disso que eu pensei e criei a consciência de que esse era um direito meu eu tinha que usufruir dele (Francisco – Zumbi dos Palmares, cotista, Pedagogia).

É interessante que esse processo se deu depois de todas as lutas, depois do seu ingresso na universidade, para que Francisco - Zumbi dos Palmares - se reconhecesse como um homem negro. Afirmo isso, baseada na seguinte nota de campo:

(ED154) Perguntei ao participante se foi a partir desse momento que você se identificou como um homem negro, se não se representava, não se aceitava como um homem negro (Nota de campo, em 20/04/21).

Após a confirmação de Francisco (Zumbi dos Palmares), que não se reconhecia como negro por uma falta de conhecimento dele, da família e do seu círculo de amizade (cognição pessoal), compreendo porque ele deixa essas identidades tão marcadas, identidades essas que são culturais, que são aspectos de nossas identidades que surgem a partir da nossa aceitação de pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais, como defende Hall (2006).

É possível estabelecer uma relação harmônica da voz de Francisco (Zumbi dos Palmares), sobre a questão da identidade como movimento, com a voz de Francisco José do Nascimento, cotista, no curso de matemática. Há, na estrutura discursiva, a construção de avaliações de Engajamento (expansão dialógica – acolhimento) e por opiniões (cognição pessoal), que revelam subjetividades:

(ED155) Eu me represento como uma pessoa que teve muitas experiências, principalmente em questões sociais. E fiz muitas coisas para ajudar durante três anos e durante dois anos e oito meses no esporte, fui também residente pedagógico durante onze meses e fui membro tanto como diretor de esportes quanto como vice-presidente de uma atlética, que envolvia o meio do esporte durante quatro anos. Então, eu, Francisco José do Nascimento, aprendi muito através da empatia de dar o braço ao outro, de buscar conhecimento acerca de coisas sociais, como cotas como oportunidades; de tentar dar oportunidades para outras pessoas no meio que eu estava imerso, que no caso

¹¹¹ Como o participante enuncia seu nome, tive o cuidado, ao transcrever a entrevista, de trocar pelo seu pseudônimo (Francisco), para que não seja possível identificá-lo, respeitando o seu anonimato.

era o esporte, em que eu estava comandando como vice-presidente da Atlética. De ter alunos em situações financeiras pior do que a nossa, pior do que a minha, que precisa gastar com viagens, em eventos esportivos, nós que tínhamos uma menor resistência financeira ajudávamos financeiramente aqueles que não tinham essa oportunidade. Porque é complicado, porque eu sempre fui um cara destacado muito nos esportes. Inclusive na universidade aqui de onde eu estou falando com você, de frente para mim, eu olho para quarenta medalhas na minha frente pendurada. Eu tenho até uma história dentro da universidade. Eu sou muito conhecido aqui no Campus. E uma dessas coisas que me fez ficar conhecido foi oportunizar quem tinha esse dom, assim como eu, mas não tinha condição e saber também aproveitar as minhas oportunidades. Então, isso contribuiu muito, tanto para meu crescimento quanto para tentar me colocar no lugar do outro e pensar: “mas, e se fosse eu no lugar dele, será que eu teria as mesmas oportunidades e como eu aproveitaria”? Então, isso me fez ter um olhar muito grande e sem falar no profissional, como futuro professor! (Francisco José do Nascimento, cotista, matemática).

Francisco José assume uma identidade pessoal e social e se julga como um ator social capaz, quando diz que faz “muitas coisas para ajudar os outros”, que é “conhecido dentro do campus”, pelas ações que desenvolve. Outras identidades (avaliações e representações) podem ser percebidas:

→ **por meio de Avaliação de Afeto de segurança e por meio de metáforas, na voz:**

a) de Júlia Valentina, cotista no curso de engenharia florestal:

(ED156) Me considero uma aluna muito estudiosa, que lutou e luta muito para acompanhar o ritmo pedido pela universidade, com muito otimismo e sede em aprender sempre além, mesmo com uma base precária.

b) de Aqualtune, cotista no curso de letras:

(ED157) A Aqualtune de hoje já reconhece muitos pontos que vão ser melhorados e com as teorias também, igual você falou, é tendo todo acesso a esse material dá pra ver outra realidade mais a fundo assim e dá muita vontade de querer mudar. Cada vez que eu estudo, faço parte do PIBID também, que é um espaço em que também tem quem é mais próximo com o ambiente escolar assim dá mais vontade de mudar essa realidade eu acho que a universidade ela deu é subsídios pra entender mais essa representatividade da negritude e tudo mais aí às vezes eu enrolo pra falar que eu estou um pouco nervosa.

c) de Tereza de Benguela, ex-cotista, professora de História da educação básica:

(ED158) Eu sou desafiadora em todos os sentidos”.

As três metáforas (uma estrutural de guerra, uma ontológica e uma orientacional) servem para exemplificar o engajamento desses estudantes com transformação/minimização (OTTONI, 2019) de situações de injustiça social, como em: “lutou e luta” (LUTAR É GUERRA); “tenho sede em aprender sempre, mesmo com uma base precária” (APRENDER É A ENTIDADE – para atingir metas e motivar ações), “realidade mais a fundo” (CONHECIMENTO – APROFUNDAR - É PARA CIMA).

→ **Por meio de Afeto de insegurança e de Avaliação de graduação¹¹² (gradação marcada em negrito, como vocabulário ou semântica local), nas vozes:**

a) de Sabina Zumbi, cotista no curso de Letras:

(ED159) Assim, é uma pergunta difícil, é estranho falar do nosso desempenho, de quem eu sou, **eu sou esforçada** porque eu reconheço **o quanto** é importante poder estar na universidade hoje. Então, eu sou responsável. Eu sou esforçada e responsável.

b) de Juliano Moreira, ex-cotista, médico:

(ED160) O fato de ser cotista fez com que eu exigisse **muito** de mim academicamente. Querida demonstrar que não era inferior e mostrar excelência. Então, de certo modo, fui um bom estudante.

→ **Por meio de julgamentos de capacidade, nas vozes:**

a) de Ruth de Souza, cotista no curso de ciências biológicas:

(ED161) Eu sou uma pessoa mais estudiosa, eu me preocupo mais com os estudos, com tudo, com o meio ambiente, acho que se tornou mais importante na minha vida, principalmente se tratando da minha faculdade mesmo, da profissão que eu quero exercer, da pessoa que eu quero ser futuramente, boa profissional, então, o amadurecimento se tornou uma parte importante na minha vida.

b) de Maria Inês Sabino, cotista no curso de engenharia civil:

(ED162) Bom, eu continuo sendo tímida só que assim eu evolui um pouco sim, as dificuldades da universidade realmente é bem maior, mas minha dedicação aumentou com certeza e eu acho que hoje eu sou uma aluna muito melhor que antes, acho que é isso (Maria Inês Sabino, cotista, engenharia civil).

c) de Eva Maria do Bonsucesso, ex-cotista, nutricionista:

(ED163) Uma pessoa extremamente esforçada que não desiste de primeira e que está sempre atrás do que tanto sonha.

d) de Carolina Maria de Jesus, ex-cotista, professora de língua Portuguesa da educação básica):

(ED164) Eu sou a prova viva de que o sistema de cotas muda vidas e que cota não é esmola é meu direito depois de mais de 300 anos de escravização do meu povo. Além da experiência com a universidade, ela me possibilitou ser estagiária de nível superior do STJ. Lá passei em primeiro lugar pelo sistema de cotas raciais. Que experiência! Aprendi muito trabalhando com processos penais, com vidas e cuidando de textos de âmbito nacional. Ou seja, a minha vida, seja em âmbito educacional e profissional, só foi/é possível devido ao sistema de cotas.

→ **Por meio de argumentos de exemplificação e de comparação, nas vozes:**

a) de Luiz Gama, ex-cotista, professor de geografia da educação básica:

(ED165) Dentro da universidade, eu vi que as pessoas que estavam no mesmo caminho que eu, que entraram por meio de cotas, elas tinham o mesmo objetivo que eu, que era o conhecimento acadêmico, que era aquela pessoa

¹¹² As gradações foram marcadas em negrito, considerando como vocabulário, semântica local.

que estava ali, para desenvolver pesquisa, que queria de fato estar naquele curso que estava ali dentro daquele curso, que não era uma pessoa meio que acomodada, como a gente diz na universidade, que cai de paraquedas dentro do curso. Então acredito que me construí, eu me construí academicamente pela força que as cotas me favorecem lá, desde o início; favorece porque, é como disse: “Luiz Gama, lá tem um caminho para você, esse caminho te facilita essa entrada, é uma equidade que a gente busca dentro desse sistema, só que a gente precisa que você também construa esse caminho e que seja espelho para outras pessoas” [...] Entrei na universidade no ano de 2012, ai eu me vejo no discurso do Lula, o Lula falava: “eu quero que os filhos das empregadas, eles entrem na universidade, que eles sejam doutores”. E isso ficou na minha cabeça. Eu comecei a construir essa roupagem, fiz mestrado, faço doutorado e me encontro como ser político e vou te falar, essas cotas, elas só são mantidas, por conta de uma justiça social, que é colocada na sociedade em prática, por meio dos governos de esquerda. E isso está super nítido. E aí falam que é uma obrigação fazer isso, é uma obrigação desses governos, a gente sabe que é um bem-estar social a ser instalado, mas por que isso não aconteceu antes? O texto existe, mas a prática era inexistente. Eu falo com muita certeza, que a política de cotas só é estabelecida na sociedade a partir dos governos de esquerda.

b) de Abdias Nascimento, cotista no curso de engenharia mecatrônica:

(ED166) Eu acho que em relação a isso meu pensamento mudou muito sabe? Eu tenho exemplo dentro de casa, eu tenho uma visão diferente de quando estava no ensino médio, por exemplo, no meu primeiro ano do ensino médio, eu tinha uma visão totalmente imatura, sobre o que eu podia fazer para pelo menos ter um emprego melhor e tudo mais. Mas eu sempre tive, minha família sempre me orientou, né, da melhor forma, então eu sempre estava buscando atividades extras; por exemplo, no meu ensino médio, eu estudei em um instituto federal, então, eu sempre estava buscando fazer as atividades extras, então, eu ficava das sete da manhã, eu saía de casa em torno das seis e meia e retornava pra casa às dezoito e meia. Então, eu ficava mais de doze horas basicamente assim, no instituto, fazendo atividade, estudando. Então, a partir desse momento, eu comecei a entender como seria a realidade, né? Mais pra frente, que não é fácil. Hoje, eu vejo que, os meus colegas que... vou falar assim... que não davam muito valor ao que estava sendo oferecido, hoje se arrependem. Mas com aquela idade, eu acredito que eu estava fazendo sem conhecer muito o benefício, hoje, atualmente, eu posso falar né que a minha maturidade cresceu, em relação a esse período, e que ao realizar os vestibulares, o próprio Enem, todas essas provas, né, eu pude perceber que até mesmo que os projetos voluntários me ajudaram muito, então acho que... assim... vou falar aqui... não foi é... O meu conhecimento não estava cem por cento só no que estudei, mas também no que eu fiz, né, fora da sala de aula.

c) de Zacimba Gaba, cotista no curso de jornalismo:

(ED167) É **muito** difícil responder essa pergunta! Bom, eu não me sinto discriminada de nenhuma forma, por ninguém, nem pelos colegas, nem por nenhum professor. É claro que tem uma cobrança assim igual para todos né a cobrança da UX, todo mundo conhece como é, né?

Além de deixarem claro que são atores sociais que se movimentam, que lutam por questões sociais (tais como por uma educação melhor, pela preservação do meio ambiente, pelo combate ao racismo e ao empobrecimento/ à pobreza), os participantes também se representam e se identificam como pessoas esforçados, responsáveis e dedicados; como atores sociais reflexivos.

O discurso de superação merece destaque na análise dessas estruturas discursivas realizados por meio de avaliações de Afeto, de Julgamento, de metáforas e de argumentos.

Como afirmei no início dessa análise, são construídas avaliações de Engajamento (expansão dialógica de acolhimento), por meio de opiniões pessoais (cognição pessoal): “Eu me represento”, “Eu fiz muitas coisas”, “Eu me considero”, “A Aqualtune de hoje já reconhece”; “Eu sou”, “Querida demonstrar”, “acho que”. Além dessas opiniões, são

construídas avaliações de Atitude, por meio de processos, atributos, nominalizações e circunstâncias (verbos, adjetivos e advérbios): “sou conhecido”, “me considero estudiosa”, “sou desafiadora”, “sou esforçada e responsável”, “sou responsável”, “fui um bom estudante”, “uma aluna melhor que antes”, “uma pessoa extremamente esforçada”, dentre outros. Tudo isso evidencia a realização de Julgamento de estima social de capacidade e de tenacidade. Os cotistas e ex-cotistas se sentem capazes, por terem ingressado na universidade, eles se sentem responsáveis e esforçados e há ocorrência, inclusive, de relato de uma estudante que se sente respeitada, já que, na estrutura discursiva (ED167), ela afirma nunca ter se sentindo discriminada no espaço universidade. No entanto, adianto que as ocorrências de discriminação e racismo aparecem com mais frequência (demonstro isso, em análise mais à frente). Posso afirmar que essa foi a única exceção revelada.

Enfim, a construção dessas identidades e suas mudanças se justificam neste contexto de modernidade tardia (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) , em que esse não está ligada apenas como uma mudança rápida na sociedade, mas como algo mais abrangente, como uma possibilidade de refletir sobre o mundo da vida. Reflexão essa permeada pelas informações que chegam até nós, a todo segundo, e que são responsáveis pela avaliação e transformação de contextos e de atitudes.

Os estudantes cotistas e ex-cotistas também se identificam/se avaliam e se representam como aqueles que transformaram não só suas vidas, mas também de suas famílias e/ou de seus amigos e/ou de seus estudantes (no caso daqueles que hoje são ex-cotistas e hoje são professores). Percebi que os estudantes se descrevem, se representam como sonhadores, como pessoas que mudaram não só suas vidas, mas também de suas famílias, amigos e outros estudantes (tal como acontece com aqueles ex-cotistas que se formaram como professores). São identificações/avaliações e representações que merecem ser compartilhadas:

(ED168) [...] Os efeitos pra minha vida é impressionante, sou a primeira da minha geração na família a entrar em uma Universidade Pública. Alguns criticam por ter sido por meio de cotas, porém para outros sou motivo de orgulho [...] (Maria Jesuína, cotista, ciências naturais).

(ED169) [...] eu estou me formando, isso não foi possível pra minha mãe, pro meu pai, entendeu? Então, por mais que tenham esses problemas dentro da universidade, é preciso lutar para mudar. E como disse, não tira a importância e o peso que tiveram as cotas, para meu ingresso no ensino superior. Enfim, né? Pra que eu pudesse mudar de vida e melhorar financeiramente pelo menos um pouco (Luiza Mahin, cotista, pedagogia).

(ED170) Por meio delas [as cotas] pude adentrar espaços antes negados aos meus. Pude mudar a minha realidade e a da minha família (Tereza de Benguela, ex-cotista, professora de história da educação básica).

(ED171) [...] meus pais não tiveram a oportunidade que eu tenho hoje. Então, minha mãe, ela conseguiu terminar o ensino médio, ela terminou o ensino médio junto comigo, estava fazendo um curso técnico. Mas, teve que parar por conta dessa pandemia, ela não conseguiu se adaptar ao ensino remoto e aí, por isso eu digo, meus pais não tiveram as mesmas oportunidades que eu, meus primos são tudo da minha idade, mas não tenho a oportunidade de

fazer faculdade, sabe? Então é uma realização de sonho não só minha, mas dos seus pais. Acho que é isso, e às vezes mudar a visão até de uma sociedade porque, graças a Deus, eu vejo muitas pessoas aqui que moram perto da minha casa, que estudam na UX e são pessoas que vieram do Pompílio também. Então, isso me deixa bastante feliz, mas ainda assim são poucas pessoas. Eu acho até que as cotas, a porcentagem deveria ser maior, porque elas são muito boas. É uma grande oportunidade só que é para poucas pessoas (Narcisa Amália, cotista, engenharia civil).

Há em todas essas estruturas discursivas, a construção de Afeto manifestado por epíteto e atributo: “sou a primeira da minha geração da família” (ED168), “eu estou me formando” (ED169). Alguns participantes podem ser considerados como felizes (Afeto de felicidade), por serem cotistas, como em: “Pude mudar a minha realidade e a da minha família” (ED170). Isso é justificado pelo fato de as participantes serem motivo de orgulho para suas famílias. No entanto, nos discursos de Maria Jesuína e de Tereza de Benguela, apesar de estarem felizes, por serem orgulho para suas famílias, há um certo sentimento de tristeza (Afeto de infelicidade), provavelmente ocasionado por serem conhecedoras das críticas que os estudantes sofrem, por terem ingressado no ensino superior por meio de cotas; são crenças compartilhadas socialmente (atitudes), que marcam uma polarização ideológica, que marcam um Afeto como polaridade, presentes em: “Alguns criticam por ter sido por meio de cotas; “pude adentrar espaços antes negados aos meus” (NÓS X ELES - quem é a favor das cotas X quem é contra as cotas; ELITE X MINORIAS - quem teve oportunidade X quem não teve).

Além dos Afetos construídos, há marcas de Julgamento de capacidade, quando os participantes relatam serem os/as primeiros/as da geração na família a ingressarem em uma universidade e de transformarem suas vidas e de suas famílias (“sou a primeira da minha geração”; “na minha família, eu não tenho pessoas assim”; “estou me formando, isso não foi possível pra minha mãe, pro meu pai”). Outro Julgamento está materializado no discurso da participante Narcisa Amália (ED171), quando ela afirma que os seus pais não tiveram as mesmas oportunidades que ela tem hoje. Há, em ED171, a construção de um Julgamento de normalidade (o quão normal é nos dias atuais cursar um ensino superior). Essas Avaliações de Afeto e de Julgamento podem ser reforçadas:

→ **por meio dos argumentos de exemplificação presentes nas vozes:**

a) de Sabina Zumbi, cotista no curso de letras:

(ED172) É exatamente isso pela trajetória. Porque além de tudo, tem toda essa questão que eu falei da historicidade e tal. Tem a questão que eu nunca fiz um curso preparatório pra fazer o ENEM. E na minha família eu não tenho pessoas assim, né? Tipo da minha avó, pessoas da minha casa, eu não tenho ninguém que tenha feito ensino superior, sabe? É um orgulho para a minha família sempre

b) de Luiz Gama, ex-cotista, professor de geografia da educação básica:

(ED173) [...] enquanto representatividade, a minha família, ela é ausente de conhecimento superior. Quase nós não temos, eu tenho uma prima, que concluiu ensino superior, mas foi em particular, mais dois primos, mas de universidade pública não teve, quem teve essa oportunidade. E hoje vejo minhas primas, que são mais novas, tentando, querendo seguir o mesmo caminho, querem ser professoras, querem a docência, porque viram que meu caminho foi construído e hoje eu tenho uma certa representatividade, e não é somente pra minha família, hoje eu tenho um Instagram, que eu tenho mais de 16 mil seguidores... é... é uma plataforma, que eu utilizo para instruir pessoas, que eu direciono práticas para que elas aprendam a chegar no ensino superior [...] existem pessoas na sociedade que elas não são sonhadas, que para elas não existe um futuro construído por meio da transformação educacional e depois fiquei questionando por que ela nunca imaginou que eu nunca entraria em uma universidade? Qual é o critério de a pessoa fazer isso, né? E dentro do espaço acadêmico isso só me turbinou e me potencializa a construir mais dentro desse espaço, tanto que eu enfrentei racismo dentro da universidade, foi um gatilho que eu tenho emocional muito grande, foi aí que comecei a construir minha identidade racial, por dentro da universidade.

c) de José Carlos do Patrocínio, cotista, engenharia química:

(ED174) Eu tenho consciência, por exemplo que eu sou uma pessoa realmente muito empolgada com essa área de representatividade e, assim, é fundamental, é claro, é óbvio, é até mesmo, por exemplo, pessoas da minha família, eu sou a primeira pessoa da minha família, do meu núcleo mais próximo, primeira pessoa na minha família, na realidade, que está em uma universidade federal, então assim é alguma coisa que já representa alguma coisa, meu irmão mais novo mesmo já tem uma vontade, por quê? Porque eu o inspiro

→ **Por meio de metáforas, na voz:**

a) de Francisco José do Nascimento, cotista no curso de matemática:

(ED175) Aprendi muito através da empatia de dar o braço ao outro, de buscar conhecimento acerca de questões sociais como cotas como oportunidades; **de tentar dar oportunidades para outras pessoas** no meio que eu estava imerso, que no caso era o esporte, em que eu estava comandando como vice-presidente da Atlética. De ter alunos em situações financeiras pior do que a nossa, pior do que a minha, que precisava gastar com viagens, em eventos esportivos, **nós que tínhamos uma menor resistência financeira ajudávamos financeiramente aqueles que não tinham essa oportunidade** (Francisco José do Nascimento, cotista, matemática).

b) de Zacimba Gaba, cotista no curso de Jornalismo:

(ED176) As cotas permitem abrir portas para uma profissão, para **ter uma vida melhor**, digamos assim, porque todo mundo fala nessa vida melhor. Não sei que vida melhor é essa, mas **ter condições de dar uma vida melhor para meus pais**.

Nessas estruturas, há também metáforas: “abrir portas” , “dar o braço ao outro”, permitindo a construção de representações positivas, já que ABRIR É PARA CIMA. Além disso, possibilita a representação dos cotistas como pessoas que motivam as outras, posto que DAR O BRAÇO É A ENTIDADE, que motiva ações.

Em todos essas estruturas discursivas, há a presença do discurso da desigualdade, marcado pela falta de oportunidades; oportunidades ora negadas por questões estruturais e por falta de conhecimento, ora ignorada por questões culturais (“sou a primeira da minha geração na família”; “as cotas significam reparação histórica”; “meus pais não tiveram a oportunidade que eu tenho hoje”, “eu não tenho ninguém que tenha feito ensino superior”, “a minha família é ausente de conhecimento superior, etc).

Além de se representarem e se identificarem como instrumento de transformação de suas vidas e de suas famílias, são atores sociais que se representam como felizes, resilientes, solidários e sonhadores, porque provavelmente tiveram o apoio de pessoas que “os sonharam”. Por essa razão, escolho endossar essas representações e identificações, com o discurso de luta, de superação de Luiz Gama e com relato da minha própria (feito durante a entrevista e transcrito aqui) história de vida, pois me identifiquei muito com as histórias relatadas:

(ED177) [...] existem pessoas na sociedade que elas não são sonhadas, que para elas não existe um **futuro construído por meio da transformação educacional** e depois fiquei questionando por que ela nunca imaginou que eu nunca entraria em uma universidade? Qual é o critério de a pessoa fazer isso, né? E **dentro do espaço acadêmico isso só me turbinou e me potencializa a construir mais dentro desse espaço, tanto que eu enfrentei racismo dentro da universidade, foi um gatilho que eu tenho emocional muito grande, foi aí que comecei a construir minha identidade racial, por dentro da universidade, então, são essas dores.**

(ED178) [...] venho de uma geração em que não tínhamos a política de cotas. Não ingressei na universidade por essa Ação Afirmativa, simplesmente porque ela não existia; **mas vim da pobreza, vim da periferia, meus pais também não tinham estudado, minha mãe era analfabeta, ela não escrevia o próprio nome. Meu sonho era alfabetizá-la, entrei na universidade com esse propósito,** e ela morreu antes, antes mesmo de começarem minhas aulas, **eu tinha uns 17 anos. Meu pai tinha até o quinto ano (antiga quarta série) do ensino fundamental. Então eles não absorviam isso como uma realidade possível de ser nossa, né?** (Relato feito durante a entrevista – voz da pesquisadora).

A diferença do meu relato com os dos estudantes é que não tive tempo de usar a minha formação para transformar a vida da minha mãe. Mas, sigo, na luta, para que meus estudantes de ensino médio consigam “ajustar suas rotas” e de suas famílias. Sei também que posso parecer “parcial” demais (como se a neutralidade fosse possível), por isso, para “terminar” essa discussão, amparar-me-ei nas palavras de Dell Dellambre (2010, p.1):

Ainda que minha pesquisa exija distanciamento, é difícil não voltar para casa como se a alma tivesse sido cortada com cacos de vidro: no Brasil, praticamente, as mesmas famílias mendigam direitos básicos há mais de três séculos e as outras mesmas se beneficiam do direito de privilégios desde os tempos do império.

Considerando tudo que foi relatado sobre a importância do sistema de cotas e o quanto essa AA contribuiu para a avaliação e representação dos cotistas por eles mesmos como pessoas que transformaram não só suas vidas, mas de suas famílias e amigos e de outros estudantes, motivo uma reflexão de como as cotas podem representar um instrumento que pode contribuir para minimização/transformação (OTTONI, 2019) de desigualdades raciais e sociais. No entanto, toda forma de justiça social acaba inquietando aqueles que têm privilégios. O que esses atores sociais se negam a entender é que, por exemplo, um estudante pobre que ingressa em uma universidade, ele tem a oportunidade de se preparar para atuar na sociedade como um profissional preparado e que pode mudar não só suas vidas, mas de outras pessoas, tais como de suas famílias e dos estudantes (no caso daqueles que se formarem como professores). É

crucial observar que nessa dinâmica de ingresso e de permanência na universidade, os estudantes precisam tentar superar vários obstáculos e isso dentro de uma conjuntura que exige ação tanto das instituições - do governo, da família, da mídia (ao representá-los), quanto dos professores e dos movimentos sociais. Essa ação, de engajamento para apoio ao estudante cotista, lembra a outorga da ADC, que é ter uma responsabilidade social emancipatória (FAIRCLOUGH, 2001) ou o que Van Dijk (2016) defende, como aquela que promove solidariedade com os oprimidos.

As críticas ao sistema de cotas partem de um contexto estrutural, que envolve não só os atores sociais que são contra, mas a forma como a família foi constituída (considerando suas crenças, seus conhecimentos, suas ideologias e valores) e o quanto o apoio dela é essencial para o sucesso do estudante. Ainda mais se formos considerar que se trata da instituição mais sólida que se tem, conforme defende Roudinesco (2003, p. 20):

Na época moderna, a família ocidental deixou portanto de ser conceitualizada como o paradigma de um vigor divino ou do Estado. Retraída pelas debilidades de um sujeito em sofrimento, foi sendo cada vez mais dessacralizada, embora permaneça, paradoxalmente, a instituição humana mais sólida da sociedade.

Apesar de muitos pais não compreenderem (cognição pessoal) como funciona o sistema de cotas (talvez seja por essa razão que não apoiam seus filhos a ingressarem na universidade), a maioria dos estudantes relata ter transformado não só suas vidas, mas de suas famílias (pais, primos, avós, etc). Reforço o que foi dito com a voz de uma professora universitária participante da pesquisa, por meio de um argumento de exemplificação, na voz de Esperança Garcia:

(ED179) Porque os nossos alunos, por exemplo, **a maioria é a primeira pessoa da família que faz o superior.** E por meio daquele curso superior, teve uma formação que foi uma formação que eles mesmos qualificam como uma formação muito adequada, **conseguem empregos melhores, melhoram de vida, compram suas casas, quantos alunos meus compraram casas, compraram carros, melhoraram suas condições de vida, né? Revolucionária, né? Meu pai, por exemplo,** em 70, quando ele veio pra Brasília e veio pra cá, de Minas Gerais, roceiro e chega aqui, **ele mudou toda a vida da família inteira, não foi só dele, foi dos sobrinhos dele, também dos irmãos dele, ele redirecionou uma rota.** Olha, aqui, aqui nesse lugar possível, é possível você estudar, é possível você conseguir coisas que você queira, eu acho que desenvolvimento humano e social tem a ver com a escolha, a possibilidade de você escolher (Esperança Garcia, professora universitária da UX).

As cotas são cruciais para garantir o acesso ao ensino superior por minorias . No entanto, é uma situação que causa tensão entre os atores sociais que são a favor e os que são contra. Muitas vezes, isso ocorre por falta de conhecimento (como já comprovado na análise feita até aqui). No entanto, o ingresso por cotas pode ser a única oportunidade para pessoas empobrecidas (que não tiveram muitas oportunidades de formação) e para negros (ação

reparatória) ingressarem no ensino superior (cotas como oportunidade também já foi uma questão bastante mencionada nessa análise). Dos 29 participantes da pesquisa (cotistas e ex-cotistas), 24 afirmaram que não teriam ingressado na universidade se não fosse a política de cotas, conforme em:

(ED180) Olha, pensando no curso de psicologia, **eu acho que seria impossível entrar**, se não fosse pelas cotas. Tanto é que eu mudei[...] você podia optar para trocar de curso. Então, eu vi que minha nota não dava, nem, pelas cotas, para entrar em psicologia, então olhei jornalismo e minha nota estava bem acima da média. Então eu pensei, ah, eu vou tentar jornalismo porque minha nota está bem acima (Zacimba Gaba, cotista, jornalismo).

(ED181) Então, **com toda certeza, tenho toda essa certeza que o sistema de cotas favoreceu** porque... primeiro é acho que foram vários aspectos também que fizeram que eu lutasse por isso também e eu falo por mim, eu não tive uma base educacional vamos dizer de ensino médio né porque eu trabalhava estudava a noite, então é aquela questão né então eu acho e considero que as cotas favoreceram e me ajudaram muito, eu considero que se não fosse pelas cotas eu não estaria me formando daqui alguns meses (Zumbi dos Palmares, cotista, pedagogia).

(ED182) **Eu acredito que não teria conseguido**, porque eu ia acabar competindo com alunos que teriam é uma vantagem sobre mim devido ao ensino, porque querendo ou não, a gente sabe que a as pessoas que vêm do ensino de elite são pessoas brancas e a gente competindo com elas nível a nível, acaba sim, sendo prejudicado (Lélia González, cotista, enfermagem).

(ED183) Bom, pelas cotas, eu acredito que eu passaria, pelo esforço que eu realizei, mas **sem as cotas, eu não posso dizer que seria muito mais fácil**, por exemplo, a minha rotina era muito.... a minha rotina de estudo era muito puxada e, assim, **eu acredito que com as cotas esse processo facilitou um pouco**, sabe? (Abdias Nascimento, cotista, Engenharia Mecatrônica).

(ED184) Acredito que sim, **mas que levaria mais tempo e mais esforço. Eu consegui acessar o curso de Comunicação na minha sétima tentativa via ENEM**. Em 2014, eu consegui pelo PAS e, em 2016 e 2018, pelo ENEM. As duas primeiras vezes eu não abracei os cursos, pois não eram o que eu queria estudar, mas não quis perder a oportunidade de acessar a universidade pública. **Somente em 2018 eu consegui aprovação** para Comunicação Social (Antônio Bento, cotista, comunicação social).

(ED185) Eu acredito que teria sido **mais** difícil, principalmente depois que eu ingressei na faculdade, né? Disparidade muito grande assim da realidade, né? (Luiza Mahin, cotista, pedagogia).

(ED186) Eu acho que sim, eu conseguiria ter entrado sem uso das cotas, mas seria **mais** difícil pra eu conseguir, pela trajetória. Porque além de tudo, tem toda essa questão que eu falei da historicidade e tal. Tem a questão que eu nunca fiz um curso preparatório pra fazer o ENEM. E na minha família eu não tenho pessoas assim, né? Tipo da minha avó, pessoas da minha casa, eu não tenho ninguém que tenha feito ensino superior, sabe? É um orgulho para a minha família sempre, esse sempre foi um grande sonho meu, fazer faculdade, entendeu? Então eu acho que pela minha trajetória, as cotas possibilitaram estar onde eu estou hoje, por causa disso. Por causa da minha trajetória. Eu nunca fiz um curso preparatório e tal, mas eu estudei minha vida inteira em escola pública e eu sempre estudei, sempre fui esforçada, **mas as cotas tiveram sim, o papel fundamental, com certeza** (Sabina Zumbi, cotista, letras).

(ED187) **Eu acho que não teria ingressado se não fossem as cotas. A questão das Cotas ajuda muito, principalmente estudante de escola pública a ingressar numa faculdade** (Ruth de Souza, Cotista, Ciências Biológicas).

(ED188) **Não teria condições se não fossem as cotas**. As cotas são fundamentais, porque no sistema universal, a gente disputa com vários, com aluno que estuda nas melhores escolas particulares do Distrito Federal. E aí a gente que vem da escola pública tem uma dificuldade muito grande. E, principalmente eu, que não fiz nenhum cursinho preparatório, não tive condições de fazer. E aí a gente tem uma dificuldade maior para realizar a prova, então as cotas, eu acho que serve, não pra desvalorizar ninguém, diminuir ninguém, pelo contrário, pra deixar a gente em

um nível de, digamos assim, competição sabe, deixar as coisas um pouco menos excludentes, indiferentes, não sei a palavra correta pra usar nessa situação (Narcisa Amália, cotista, engenharia civil).

(ED189) Então, **às vezes teria ingressado, mas seria mais difícil levaria mais tempo**; quando eu ingressei na UNB, tipo eu fui ver as notas depois, né? Das chamadas, eu passaria mesmo sem as cotas nesse mesmo sentido na época, tinha tirado uma boa nota mas no geral, eu acredito que se eu tivesse colocado as cotas no primeiro vestibular que eu tinha feito, já teria passado então, sim, teria ajudado bastante se já tivesse colocado desde o início (Machado de Assis, cotista, física).

(ED190) **Com certeza seria bem mais difícil**, né? Porque quando a gente pega e compara principalmente assim... em relação, entre..., por exemplo, as notas, por exemplo, e a ampla concorrência, dentro do mesmo curso, que são usados os mesmos parâmetros, a gente repara na diferença mesmo, por exemplo, no meu caso, esse ano que eu passei, agora nessa última vez, a minha nota não foi a maior do curso inteiro, mas tipo assim... foi a maior da minha cota, que é escola pública é de PPI (acho que é isso) então assim, no final das contas foi uma nota boa, só que na situação de outras pessoas mesmo, eu consigo imaginar que muitas pessoas têm a mesma oportunidade, não conseguiriam, né? Tem essa questão (José Carlos do Patrocínio, cotista, engenharia química).

(ED191) Eu acredito que **até entraria, mas não seria assim como te falei**, sai do Ensino Médio e já ingressei na faculdade porque foi uma coisa rápida, com dezessete anos eu já estava cursando lá na UY [...] Eu acho que **seria mais difícil**, porque se não tivesse o sistema de Cotas, falo agora de uma forma geral, estaria todo mundo ali com o mesmo parâmetro e a gente sabe que não é assim que tem gente que tem dificuldades pra certas coisas e não teve o privilégio de estudar numa escola particular, ao não teve o privilégio de ficar sem trabalhar até o terceiro ano pra poder ficar por conta só de estudar e passou em universidade pública (Maria Firmina dos Reis, cotista, geografia).

(ED192) **Com certeza não**, professora, porque as notas são bem altas, né? E eu acho que eu não teria conseguido, não de primeira (Maria Inês Sabino, cotista, engenharia civil).

(ED193) **Não**. Por mais que tenha estudado bastante, ainda não tinha as ferramentas necessárias para competir com candidatos da ampla concorrência (Júlia Valentina, cotista, engenharia florestal).

(ED194) [...] Então, eu provavelmente continuaria tentando, se não fossem as duas cotas, mas **seria muito mais difícil**, eu poderia até desistir de fazer o ensino superior porque é quase impossível você trabalhar mais de oito horas por dia e ainda estudar. Na verdade, mais de dez horas pra poder complementar a renda e estudar ao mesmo tempo. Então, foi uma questão muito decisiva pra mim, porque eu terminei o ensino médio um ano antes, eu ia terminar com dezesseis, aí só por conta de um mês, eu terminei com dezessete. Mesmo assim terminei muito jovem e aí acabou que eu falei já que eu ia continuar normalmente, as pessoas costumam terminar com dezoito anos, então eu vou dedicar esse ano pra estudar, né? Mas, eu consegui, eu acredito que eu acho que eu não iria entrar no ensino superior, eu acho que eu teria desistido (Laudelina Campos de Melo, cotista, comunicação social).

(ED195) **Ah, eu acho que sim. Com certeza, eu acho que as cotas facilitaram um pouco sim**. Mas, é que letras não é um curso tão concorrido assim, eu confesso que meu ENEM não foi aquela coisa assim maravilhosa, foi um pouco difícil (Aqualtune, cotista, letras).

(ED196) **Não**, pois as condições financeiras não deixariam (Maria Felipa de Oliveira, cotista e deficiente auditiva, direito).

(ED197) No curso de licenciatura em matemática, eu acredito que não mudaria muito na época que eu entrei. No entanto, hoje em dia, com o passar dos anos, nós, veteranos, ao ter contato com os calouros a gente vê que, com o passar de cada ano, **está sendo mais difícil ainda em qualquer curso que seja esse ingresso**. Quando ingressei, por exemplo, com a nota que tirei em dois mil e quinze, hoje eu não conseguiria entrar por ampla concorrência, nem na lista de espera, eu teria mesmo que tentar pelas cotas, devido ao número de vagas (Francisco José do Nascimento, cotista, matemática).

(ED198) **Não**. Por causa da minha nota do ENEM que foi média. Não foi alta (Maria Jesuína, cotista, ciências naturais).

(ED199) Olha, eu não posso tirar meu esforço de jogo. Mas, **eu tenho convicção que se não tivesse usado a conta teria demorado muito tempo mais, mais tempo do que eu levaria**, então, assim... **me ajudou muito, muito mesmo, não só no início, ajuda muito, muito mesmo** (João Clapp, cotista, medicina veterinária).

(ED200) Eu fui aprovado logo após concluir o ensino médio. **Sem o sistema de cotas**, certamente, **não teria conseguido passar já na primeira tentativa**. Contudo, eu acredito que teria condições de entrar se continuasse prestando (Juliano Moreira, ex-cotista, médico).

(ED201) Sim, **seria** mais **difícil**, com toda certeza. Mesmo sabendo que **poderia levar mais alguns anos para esse ingresso**. Pois creio que os meus conhecimentos tomados em comparação com outros estudantes de escolas particulares eram desiguais, cheguei na Universidade com bastante defasagem de aprendizado (Hilária Batista, ex-cotista, educação do campo).

(ED202) Com toda certeza, **se hoje estou graduada é devido ao sistema de cotas**. Eu sou a soma e pretendo ser a multiplicação de alunxs negrxs/pretos/pardxs/indígenas no nível superior. Ser a primeira da minha família a concluir uma graduação pela universidade pública e a primeira a acessar o mestrado é saber que o sistema de cotas possibilitará que mais dos meus (da periferia, da favela, da comunidade popular) acessem e mais importante permaneçam no nível superior (Carolina Maria de Jesus, ex-cotista, professora de língua portuguesa da educação básica).

(ED203) **Acredito que não teria condições de ingressar na UX**. E não é por não ter capacidade de concorrer com os demais, mas pelo fato de **eu** não ter tempo de se dedicar até conseguir obter as mesmas notas **deles**. **Pessoas** que cresceram com a única obrigação de estudar. Que desde cedo **fizeram** cursinho e **estudaram** nas melhores escolas de Brasília. Como **eu** entrei assim que terminei o ensino médio, já emendei numa rotina de estudos. Caso não tivesse passado, acredito que teria arrumado um emprego para ajudar com as despesas de casa, tornando quase impossível concorrer com **eles** (Dandara dos Palmares Zumbi, ex-cotista, professora de educação física da educação básica).

Os estudantes cotistas e ex-cotistas não se sentem capazes de ingressar na universidade se não for por meio do sistema de cotas. Há realização de várias avaliações (de Atitude, de Engajamento e de Gradação), por isso julguei ser importante organizá-las em um quadro, para uma melhor visualização. Inseri qual o curso que o estudante ingressou, porque é de conhecimento que quanto mais elitizado, mais concorrido o curso é (e os cotistas também estarão mais sujeitos a práticas discriminatórias); mais os alunos precisam das cotas, devido a uma questão de oportunidades de formação, como já mencionei várias vezes nesta pesquisa.

QUADRO 43 - Realizações de avaliações

Estudante e curso	Estrutura discursiva	Tipo de Avaliação realizada
Zacimba Gaba, jornalismo	(ED180) <u>eu acho que seria impossível entrar[...].</u>	Engajamento de probabilidade (Expansão dialógica de Acolhimento): “Eu acho”. Atitude - Julgamento de capacidade – o quão capaz a cotista é: “seria impossível entrar”
Zumbi dos Palmares, pedagogia	(ED181): Então, com toda certeza, <u>tenho toda essa certeza de que o sistema de cotas favoreceu [...].</u>	Atitude - Julgamento de capacidade – o quão capaz o cotista é: “Tenho toda a certeza de que o sistema de cotas favoreceu”. Engajamento de ratificação – concordância (contração dialógica de ratificação): “com toda certeza”, “tenho toda essa certeza”
Lélia González, enfermagem	(ED182): <u>Eu acredito que não teria conseguido [...].</u>	Atitude - Julgamento de capacidade – o quão capaz a cotista é: “Eu acredito que não teria conseguido”. Engajamento de probabilidade (Expansão dialógica de Acolhimento): “Eu acredito”.
Abdias Nascimento, engenharia	(ED183): Bom, pelas contas, eu acredito que eu passaria , pelo esforço que eu realizei, <u>mas sem as cotas, eu não posso dizer que seria muito mais fácil [...].</u>	Atitude - Julgamento de tenacidade – o quão esforçado e resoluto o cotista é: “pelas minhas contas, eu acredito que passaria, pelo esforço que realizei, mas sem as cotas, eu não posso dizer que seria muito mais fácil”. Engajamento de probabilidade (Expansão dialógica de Acolhimento): “Eu acredito” Gradação de força de intensificação: “Muito mais fácil”
Antônio Bento, comunicação	(ED184): Acredito que sim, mas que levaria mais tempo e mais esforço. Eu consegui acessar o curso de Comunicação na minha sétima tentativa via ENEM[...].	Atitude - Julgamento de capacidade – o quão capaz o cotista é: “Eu consegui acessar o curso de comunicação na minha sétima tentativa via Enem”. Engajamento de probabilidade (Expansão dialógica de Acolhimento): “Acredito que sim” Gradação de força - intensificação: “mais tempo e mais esforço”.
Luiza Mahin, pedagogia	(ED185): Eu acredito que teria sido mais difícil, principalmente depois que eu ingressei na faculdade, né? Disparidade muito grande assim de realidade, né? [...].	Atitude - Julgamento de capacidade – o quão capaz a cotista é: Engajamento de probabilidade (Expansão dialógica de Acolhimento): “Acredito que sim” Gradação de força - intensificação: Mais difícil
Sabina Zumbi, letras	(ED186): Eu nunca fiz um curso preparatório e tal, mas eu estudei minha vida inteira em escola pública e eu sempre estudei, sempre fui esforçada , mas as cotas tiveram sim, o papel fundamental, com certeza[...].	Atitude - Julgamento de tenacidade – o quão esforçada e resolvida a cotista é: “Eu nunca fiz curso preparatório, mas eu estudei minha vida inteira em escola pública, sempre estudei, sempre fui esforçada”. Engajamento de ratificação – concordância (contração dialógica de ratificação): –

		<p>“com certeza”</p> <p>Gradação de força, de intensificação: “minha vida inteira”; “sempre”.</p>
Ruth de Souza, ciências biológicas	(ED187): <u>Eu acho que não teria ingressado se não fossem as cotas</u> (Atitude [...]).	<p>Atitude - Julgamento de capacidade – o quão capaz a cotista é: “Eu acho que não teria conseguido se não fossem as cotas”.</p> <p>Engajamento de probabilidade (Expansão dialógica de Acolhimento): “Eu acho”</p>
Narcisa Amália, engenharia civil	(ED188): <u>Não teria condições se não fossem as cotas</u> [...].	<p>Atitude - Julgamento de capacidade – o quão capaz a cotista é: “ Não teria conseguido se não fossem as cotas”.</p> <p>Engajamento de probabilidade (Expansão dialógica de Acolhimento): “se não fossem”</p>
Machado de Assis, física	(ED189): Então, <u>às vezes teria ingressado, mas seria mais difícil, levaria mais tempo</u> [...].	<p>Atitude - Julgamento de capacidade – o quão capaz a cotista é: “ às vezes teria ingressado, mas seria mais difícil, levaria mais tempo”</p> <p>Engajamento de probabilidade (Expansão dialógica de Acolhimento): “às vezes”</p> <p>Gradação de força - intensificação: “mais tempo”.</p>
José Carlos do Patrocínio, engenharia química	(ED190) <u>Com certeza seria bem mais difícil</u> [...].	<p>Atitude - Julgamento de capacidade – o quão capaz o cotista é: “Com certeza seria bem mais difícil”.</p> <p>Engajamento de ratificação – concordância (contração dialógica de ratificação): “com certeza”</p> <p>Gradação de força – intensificação: “mais difícil”.</p>
Maria Firmina dos Reis, geografia	(ED191) Eu <u>acredito que até entraria</u> , mas não seria assim como te falei, sai do Ensino Médio e já ingressei na faculdade porque foi uma coisa rápida, com dezessete anos eu já estava cursando lá na UY [...] Eu acho que <u>seria mais difícil</u> [...]	<p>Atitude - Julgamento de capacidade – o quão capaz o cotista é: “Eu acredito que até entraria, mas não seria como te falei[...] seria mais difícil.</p> <p>Engajamento de probabilidade (Expansão dialógica de Acolhimento): “Eu acredito que até”</p> <p>Gradação de força – intensificação: “mais difícil”.</p>
Maria Inês Sabino, engenharia civil.	(ED192) <u>Com certeza não, professora, porque as notas são bem altas, né? E eu acho que eu não teria conseguido, não de primeira</u> [...].	<p>Atitude - Julgamento de capacidade – o quão capaz o cotista é: “Com certeza não, professora[...] E eu acho que eu não teria conseguido, não de primeira.</p> <p>Engajamento de refutação – negação (contração dialógica): “com certeza não”</p> <p>Gradação de força – intensificação: “bem altas”.</p>

Júlia Valentina, engenharia florestal	(ED193) Não. Por mais que tenha estudado bastante, ainda não tinha as ferramentas necessárias para competir com candidatos da ampla concorrência (Júlia Valentina, cotista, engenharia florestal) [...].	Atitude - Julgamento de capacidade – o quão capaz a cotista é: “Não. Por mais que tenha estudado bastante” Engajamento de refutação – negação (contração dialógica): “Não” Gradação de força – mais fraco: “bastante”.
Laudelina Campos de Melo, comunicação social	(ED194):[...] Então, eu provavelmente continuaria tentando, se não fossem as duas cotas, <u>mas seria muito mais difícil, eu poderia até desistir de fazer o ensino superior porque é quase impossível você trabalhar mais de oito horas por dia e ainda estudar[...].</u>	Atitude - Julgamento de capacidade – o quão capaz a cotista é: “Eu, provavelmente, continuaria tentando, mas seria mais difícil, eu poderia até desistir de fazer ensino superior[...] e de tenacidade: “eu poderia até desistir”. Engajamento de probabilidade (Expansão dialógica de Acolhimento): “Eu, provavelmente” Gradação de força – intensificação: “muito mais difícil”
Aqaltune, letras	(ED195) Ah, eu acho que sim. Com certeza, eu acho que as cotas facilitaram um pouco sim. (Aqaltune, cotista, letras) [...].	Atitude - Julgamento de capacidade – o quão capaz a cotista é: “Ah, eu acho que sim. Com certeza, eu acho que as cotas facilitaram um pouco sim.” Engajamento de probabilidade (Expansão dialógica de Acolhimento): “eu acho que sim”. Engajamento de ratificação – concordância (contração dialógica): “com certeza” Gradação de força – atenuação: “um pouco sim”
Maria Felipa de Oliveira, deficiente auditiva, direito	(ED196) Não, pois as condições financeiras não deixariam[...].	Atitude - Julgamento de capacidade – o quão capaz a cotista é: Não, pois as condições financeiras não deixariam. Engajamento de refutação – negação (contração dialógica): “Não”.
Francisco José do Nascimento, matemática	(ED197) No curso de licenciatura em matemática, eu acredito que não mudaria muito na época que eu entrei. No entanto, hoje em dia, com o passar dos anos, nós, veteranos, ao ter contato com os calouros a gente vê que, com o passar de cada ano, <u>está sendo mais difícil</u> ainda em qualquer curso que seja esse <u>ingresso</u> [...].	Atitude - Julgamento de capacidade – o quão capaz o cotista é: “eu acredito que não mudaria muito na época que eu entrei. No entanto, hoje em dia [...] está sendo mais difícil ainda em qualquer curso que seja esse ingresso.” Engajamento de probabilidade (Expansão dialógica de Acolhimento): “Eu acredito” Gradação de força – intensificação: “mais difícil”.
Maria Jesuína, cotista, ciências naturais	(ED198) Não. Por causa da minha nota do ENEM que foi média. Não foi alta [...].	Atitude - Julgamento de capacidade – o quão capaz o cotista é: “ Não. Por causa da minha nota do ENEM que foi média[...].” Engajamento de refutação – negação (contração dialógica): “Não” Gradação de força – atenuação: “Não foi alta”.

João Clapp, medicina veterinária	(ED199) Olha, eu não posso tirar meu esforço de jogo. Mas, eu tenho convicção que se não tivesse usado a conta teria demorado muito tempo mais, mais tempo do que eu levaria, então, assim... me ajudou muito, muito mesmo, não só no início, ajuda muito, muito mesmo [...].	Atitude - Julgamento de tenacidade – o quão esforçado e resoluto o cotista é: “Olha, eu não posso tirar meu esforço de jogo. Mas, eu tenho convicção que se não tivesse usado a conta teria demorado muito tempo mais, mais tempo ” Engajamento de ratificação – concordância (contração dialógica) : “eu tenho convicção” Gradação de força, de intensificação: “muito tempo mais”, “mais tempo”, “muito, muito mesmo”.
Juliano Moreira, medicina.	(ED200) Eu fui aprovado logo após concluir o ensino médio. Sem o sistema de cotas, certamente, não teria conseguido passar já na primeira tentativa [...].	Atitude - Julgamento de tenacidade – o quão esforçado e resoluto o cotista é: “Olha, eu não posso tirar meu esforço de jogo. Mas, eu tenho convicção que se não tivesse usado a conta teria demorado muito tempo mais, mais tempo ” Engajamento de ratificação – concordância (contração dialógica) : “eu tenho convicção” Gradação de força, de intensificação: “muito tempo mais”, “mais tempo”, “muito, muito mesmo”.
(Hilária Batista, educação do campo).	(ED201) Sim, seria mais difícil, com toda certeza. Mesmo sabendo que poderia levar mais alguns anos para esse ingresso [...].	Atitude - Julgamento de tenacidade – o quão esforçado e resoluto o cotista é: “ Sim, seria mais difícil, com toda certeza ”. Engajamento de ratificação – concordância (contração dialógica) : “Sim, com toda certeza” Gradação de força, de intensificação: “mais difícil, “mais alguns”
Carolina Maria de Jesus, Letras	(ED202) Com toda certeza, se hoje estou graduada é devido ao sistema de cotas [...].	Atitude - Julgamento de capacidade – o quão capaz a cotista é: “[...] se hoje estou graduada é devido ao sistema de cotas Engajamento de ratificação – concordância (contração dialógica) : “Com toda certeza”
Dandara dos Palmares Zumbi, educação física	(ED203) Acredito que não teria condições de ingressar na UX [...].	Atitude - Julgamento de capacidade – o quão capaz a cotista é: “[...]Acredito que não teria condições de ingressar na UX. Engajamento de probabilidade (Expansão dialógica de Acolhimento) : “Acredito”

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados gerados.

Essas avaliações corroboram a percepção de que os discursos dos participantes, localizados social, cultural, historicamente (FAIRCLOUGH, 2003), é de quem se posiciona de forma favorável à defesa de que atores sociais, considerados minorias, realmente precisam da AA sobre as cotas, seja como forma de reparação histórica, seja como forma de garantir equidade.

No entanto, nem todas as vozes são de concordância; alguns participantes da pesquisa foram categóricos (ratificaram a pergunta feita durante a entrevista, por meio de Avaliação de Engajamento de concordância – alto grau de comprometimento), ao afirmarem, com certeza, que se não fossem as cotas não teriam ingressado no ensino superior. Outros modalizaram seus discursos (marcados por uma Avaliação de Engajamento de probabilidade - menor grau de comprometimento), marcando uma insegurança, que ainda faz parte da identidade de cotistas e ex-cotistas. Isso se justifica devido a esse projeto cruel de injustiça social que busca manter os empobrecidos e/ou os negros em posições subalternadas, distantes de qualquer possibilidade de aproximação com a academia.

Pelas vozes dos estudantes, surge um engajamento deles, com o intuito de defender a necessidade das cotas para ingresso no ensino superior. Incito uma reflexão, inspirada em Fairclough (2003), ao explicar sobre questões valorativas e as subjetividades que as envolvem:

- As cotas são desejáveis ou indesejáveis?
- As cotas são boas ou ruins?

Acredito que a quantidade de avaliações presentes nessas estruturas discursivas são suficientes para jogar luz em subjetividades, nas questões valorativas, nas opiniões (cognições pessoais) perpassadas pelas atitudes (cognição social) e apontar o desejo de que a política de cotas seja mantida. Mas, para isso, urge, também, a necessidade de uma reflexão acerca de um posicionamento democrático, por parte de alguns atores sociais e que esses aceitem a diversidade (e a universidade é esse espaço democrático e deve ser) e lutem para que ela seja contemplada. E nem me refiro aqui a um multiculturalismo, mas a um envolvimento de atores sociais que, alinhando-se a ideologias de grupos os quais se identificam, investidos de um poder “simbólico” (como é o caso de professores e jornalistas, segundo Van Dijk), combatam formas de opressão. Dessa forma, poderão contribuir para que as minorias “ocupem” espaços que lhe são garantidos por leis, por exemplo, pela lei 12.711/12.

É preciso também incentivar pesquisas feitas por pessoas com diferentes identidades, diferentes pontos de vista, a fim de produzir conhecimento mais representativo. No entanto,

nem todos os estudantes têm acesso a um ensino básico que os preparem para os processos seletivos de ingresso no ensino superior.

É de conhecimento de todos que os estudantes que cursam o ensino médio privado acabam tendo mais vantagens do que os que cursaram o ensino médio público. A questão aqui não é julgar o ensino público, mas reconhecer que os estudantes de escola privada fazem cursinhos, têm aulas em turno contrário ao das aulas, dentre outros. Enquanto alguns estudantes do ensino público, muitas vezes, precisam fazer estágios para ajudar no sustento de suas famílias; muitos passam por privações, inclusive, de alimentação. Como que um estudante com fome pode ter motivação para se preparar para os processos seletivos? Como que um estudante que não tem dinheiro para pagar transporte para frequentar (em turno contrário) a biblioteca e o laboratório da escola (isso se a escola tiver), para realizar pesquisas, pode concorrer em iguais condições, com um estudante que tem motorista que o leve para todos os lugares? Fato é que somos parte de uma sociedade desigual, em que são circulados discursos de construção de dissenso em volta de tudo aquilo que ameaça o *status quo*. Há uma necessidade de muitos atores sociais que, privilegiados pelo sistema, de propagar ideologias hegemônicas que inferiorizam as minorias.

Enfim, ingressar no ensino superior por cotas é uma forma de suprir aquilo que o sistema universal não dá conta: atender às necessidades de diversidade no meio acadêmico, atender negros e as pessoas em situação de empobrecimento/de pobreza, que têm papel crucial no processo de formação do Brasil.

Além de não se sentirem capazes de terem ingressado no ensino superior, se não fossem pelas cotas, **os estudantes cotistas e ex-cotistas se identificam/se avaliam como estudantes com dificuldades em relação às produções científicas, às teorias, ao letramento acadêmico e como aqueles sem conhecimento prévio dos conteúdos**. Marcuschi (2008) já chamava à atenção para a necessidade de um trabalho com o letramento acadêmico, desde o ensino básico. Muitos atores sociais entendem que um sujeito alfabetizado é um sujeito letrado, mas isso não é verdade. É possível dominar o código, saber ler e escrever, mas não ser capaz de desempenhar práticas de leituras e escritas relacionadas aos contextos sociais, ou até mesmo não saber interpretar e compreender textos ou produzi-los. Há uma frequência significativa de alunos cotistas e ex-cotistas que não se sentem/ou não se sentiram letrados para a produção acadêmica. Essas representações e identificações despertam a atenção, porque evidencia a urgência de se investir no ensino de gêneros acadêmicos, desde o ensino médio, conforme materializado nas seguintes vozes, que revelam um Julgamento de capacidade:

(ED204) A questão de resenhas e resumos, muitas vezes, eu que sou de escola pública, eu senti mais dificuldade de talvez entender algum conteúdo, alguma coisa[...] (Ruth de Souza, cotista, ciências biológicas).

(ED205) **A produção**, no ensino médio é zero, né? Só queria fazer um texto dissertativo argumentativo porque é o que eu pedia no Vestibular, mas até que eu fui muito bem, eu fiz a matéria com a Cida Ottoni, ela é sensacional e ensinou tipo muito bem, então eu não tive tanta dificuldade assim, a questão de relação assim eu pelo menos eu me sentia um pouco inferior nas aulas porque eu via gente que não era cotista e que sabia desenvolver muito mais o pensamento crítico e eles se sentiam um pouco superior nesse sentido (Aqualtune, cotista, letras).

(ED206) Eu senti muita dificuldade por não ter também essa questão dos gêneros em específico, basicamente relatório, porque tem bastante **relatório** tanto na engenharia quanto na física. A gente viu pouco no ensino médio. Quando vou construir, eu gasto bastante tempo, sinceramente, e eu já fazia poesia antigamente, eu sei que não tem muito a ver eu sei que são coisas diferentes mas, era o único gênero que eu praticava muito. Enfim, eu acho que eu ainda tenho uma pequena dificuldade, poderia melhorar se tivesse introdução ou explicasse um pouco sobre os gêneros que a gente usa na universidade, já no terceiro ano do ensino médio. Seria de grande valia, na minha opinião. Para eu conseguir, tipo escrever esses gêneros acadêmicos é uma grande dificuldade [...] Eu acredito também que **há uma grande dificuldade em relação aos conhecimentos anteriores** que geralmente a gente enfrenta tipo diariamente no nosso curso e vários cursos enfrentam. Por exemplo, a falta de conhecimento prévio, a falta de base do ensino médio. A questão da linguagem tipo o inglês, que deve ser avançado e o espanhol, alguns artigos têm que ser lidos e estão em espanhol e inglês. Então, acredito que esses conhecimentos são preliminares e são bases e isso acabou atrapalhando demais conseguir entrar no universo científico (Machado de Assis, cotista, física).

(ED207) E eu vou ficar um ano e meio a mais e um dos motivos que levaram isso seja por reprovação ou pela minha capacidade de doação ao outro. Mas, eu faço questão de não puxar todas as matérias daquele período, sabendo que talvez eu não conseguiria, então influenciou muito e também **na produção de artigos científicos** (Francisco José do Nascimento, cotista, matemática).

Tanto os estudantes cotistas quanto ex-cotistas sentem-se/sentiram-se incapazes de produzir os gêneros acadêmicos, já que não conheceram esse objeto de ensino de Língua Portuguesa, na educação básica. Além desse obstáculo, os participantes relatam dificuldades com as teorias, haja vista que essas são bem mais densas, em relação como é estudada no ensino médio:

(ED208) [...]quando lia os textos, **a questão da linguagem era complicada, aí quando eu não me encontrava com essa linguagem científica**, livros, teses, que a gente tinha de ler para desenvolver os trabalhos dentro da universidade, eu não tinha tempo para ler por conta da distância da universidade, eu andava, sei lá, uns 7km, para ir para a universidade (Luis Gama, ex-cotista, professor de geografia da educação básica).

(ED209) **com relação aos conteúdos que eram tratados pelos professores, eles simplesmente davam os conteúdos** ali e se a gente não sabia perguntava e ele não respondia a gente tinha que ir atrás e buscar, pesquisar fora da sala de aula porque ele coloca ali o conteúdo achando que a gente já entende todo ele, mas não é bem assim então eu tive que correr muito atrás desses conhecimentos não adquiridos na escola, mas que sim poderiam ser passados e a gente não conseguiu ver, acho que foram esses dois pontos que eu mais tive dificuldade. (Maria Inês Sabino, cotista, engenharia civil)

(ED210) Algumas vezes tive dificuldade quanto as teorias estudadas, porém logo sanadas com um pouco mais de estudo extra (Hilária Batista, ex-cotista, educação do campo).

(ED211) No primeiro ano do curso, tive muita dificuldade em entender e acompanhar as aulas, era tudo muito diferente do que tinha estudado no ensino médio. Demorou o processo de compreensão (Tereza de Benguela, ex-cotista, professora de História, da Educação).

(ED212) **Tenho dificuldade nos conhecimentos das teorias**, mas com esforço e ajuda de colegas consigo (Maria Jesuína, cotista, Ciências Naturais).

(ED213) Essa pergunta pra mim, não sei, agora tenho que pensar pra te dar uma resposta, mas, não sei, estudante de escola pública a vida inteira, não teve acesso a uma educação privilegiada, como o inglês, por exemplo, que foi uma coisa eu sempre quis fazer e nunca tive oportunidade e quando chegou à faculdade, quando chegou no momento das Cotas e também com a orientação e a instrução que eu também tive no Ensino Médio, no terceiro ano, me fazia sempre pensar sobre isso, como quando eu estava concorrendo a uma vaga com pessoas que tiveram outras oportunidades e aí na faculdade, parece que essa parte de Cotas hoje em dia fica meio esquecida porque a condição na escola pública a gente não debate tanto, não sei se respondi a sua pergunta (Francisca Edwiges, cotista, geografia).

(ED214) Eu tinha dificuldade com a língua, afinal minhas raízes são periféricas. Se deparar com colegas, professores, filósofos e autores não periféricos, que tinham uma linguagem culta e muitas das vezes rebuscada, me causou um enorme estranhamento (Dandara dos Palmares Zumbi, ex-cotista, professora de educação física da educação básica).

(ED215) O que a gente estuda, o que a gente lê é muito diferente da prática deles, né? Principalmente na pedagogia em si, né? A pedagogia deve trabalhar de uma outra forma, né? Que contemple todos os alunos, né? Suas diferenças e singularidades, mas na prática deles isso não acontece. Isso é uma coisa que pega mundo, essa coisa é uma hipocrisia assim, então, isso é muito difícil e isso afeta demais porque em todos os anos não teve um dia assim tipo que eu não tenha pensado em desistir da faculdade, por causa desses fatores, entendeu? E por mais que o tenha me feito entender que muita coisa não era culpa minha e nem da própria, faculdade porque a gente acaba buscando outros autores, estudando, aprendendo, né? Aprendi a estudar só e tal, a buscar conhecimento sozinha. Isso me ajudou a entender mais as coisas, sabe? E como lidar com aquela situação difícil. Muitas vezes recorri aos livros, aos conhecimentos para entender questões que eu acabei adquirindo na universidade, fora da pedagogia, principalmente sobre questão emocional, né? Que acaba causando ansiedade e pesa demais e não teve assim um dia da faculdade que você não passa por certas coisas, né? (Luiza Mahin, cotista, pedagogia).

(ED216) É difícil para os cotistas alcançarem o ritmo do professor e dos outros alunos (Júlia Valentina, cotista, engenharia florestal).

(ED217) A questão da linguagem era complicada, porque quando eu não me encontrava com essa linguagem científica, livros, teses, que a gente tinha de ler para desenvolver os trabalhos dentro da universidade, eu não tinha tempo para ler por conta da distância da universidade, eu andava, sei lá, uns 7km, para ir para a universidade (isso tomava o tempo das leituras) (Luiz Gama, ex-cotista, professor de geografia da educação básica).

(ED218) Em questões linguísticas, a minha dificuldade foi nos primeiros semestres ao ser introduzido em uma literatura muito específica, com livros traduzidos de uma maneira não intuitiva e alguns livros e artigos em inglês (Juliano Moreira, ex-cotista, médico).

(ED219) Há diferença, principalmente, com relação ao conhecimento prévio dos conteúdos, de idiomas (Eva Maria do Bonsucesso, ex-cotista, nutricionista).

(ED220) No primeiro ano do curso, tive muita dificuldade em entender e acompanhar as aulas, era tudo muito diferente do que tinha estudado no ensino médio. Demorou o processo de compreensão (Tereza de Benguela, ex-cotista, professora da educação básica de história).

Todas essas dificuldades de leitura (inclusive em outras/os línguas/idiomas) e de produção científica, que estão materializadas por meio de Julgamentos de capacidade, têm me inquietado, há muitos anos, como professora de Língua Portuguesa da educação básica. Tenho rogado para que sejam trabalhados os gêneros acadêmicos, desde o ensino médio, porque já tinha conhecimento desses obstáculos enfrentados pelos estudantes e isso é independente se eles são cotistas ou não. No entanto, tenho conhecimento das barreiras que impedem que determinadas práticas pedagógicas sejam transformadas. É como defende hooks (2013, p. 173):

É crucial que os pensadores críticos dispostos a mudar nossas práticas de ensino conversem entre si, colaborem com uma discussão que transponha fronteiras e crie um espaço de intervenção. Hoje em dia, quando a “a diferença” é tema quente nos círculos progressistas, está na moda falar de “hibridação” e “cruzar fronteiras”, mas raramente encontramos exemplos concretos de indivíduos que realmente ocupem posições diferentes dentro das estruturas e partilhem ideias entre si, mapeando seus terrenos, seus vínculos e suas preocupações comuns no que se refere às práticas de ensino.

O que quero ressaltar é que os cotistas não estão sozinhos nesse contexto de dificuldade de produção científica, de conhecimento dos gêneros acadêmicos. Então, não é porque ele é cotista que está implícito que enfrentará esses obstáculos. A nota de campo a seguir comprova um pouco dessa minha inquietação:

(ED221) Relatei para a professora Esperança Garcia, no momento da entrevista, que há algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos no contexto acadêmico. Que na condição de professora de Língua Portuguesa, da educação básica, não tenho liberdade de trabalhar aquilo que a gente sabe que o aluno vai ter dificuldade lá na frente, porque exercemos um trabalho “coletivo” e eu não posso tomar decisões de forma isolada. Eu não posso me posicionar como a única professora de Língua Portuguesa da escola, Ainda mais que eu trabalhava em escolas que, por exemplo, tinham vinte, vinte e duas salas. Então, havia quatro, cinco professores de Língua Portuguesa. Expliquei à Esperança Garcia que eu sempre entendi que os alunos deveriam começar a ver os gêneros acadêmicos desde o ensino médio. Eles tinham que aprender a fazer uma resenha, entender que uma resenha não é um resumo, a fazer um relatório, a começar os primeiros passos para um artigo científico, porque é uma dificuldade muito grande que eles vão enfrentar na universidade e que o professor parte do pressuposto que os alunos chegam na universidade já com conhecimentos prévios sobre isso. E isso não é verdade. Relatei a ela que isso foi uma questão bastante apontada pelos alunos cotistas e ex-cotistas, durante a entrevista. (Nota de campo, em 21/04/2021).

Na seguinte estrutura discursiva, o meu relato se harmoniza com a voz de uma professora universitária, participante da pesquisa, para reforçar essa urgência de se trabalhar com os gêneros acadêmicos, desde o ensino médio. Assim, podemos contribuir no processo de aprendizagem tanto dos estudantes cotistas quanto dos não cotistas. Para além disso, podemos contribuir para transformar ao menos um dos obstáculos enfrentados pelos alunos cotistas, ao ingressarem no ensino superior:

(ED222) **E eu defendo demais que as escolas tinham que trabalhar os gêneros acadêmicos, né?** Todos os textos acadêmicos antes de entrar na UX. E eu vou trabalhando junto com eles, no fazer miúdo, da gente escrever junto e pensar junto, eu faço atividades de interpretação coletiva de artigos científicos, por exemplo, faço diferentes tipos de atividades para que eles e elas possam começar a compreender até o que que é essa crítica (Esperança Garcia, professora universitária na UX).

Novamente, recorro a Marcuschi (2008, p. 22), para reafirmar que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por meio de algum texto”. Dessa forma, conhecer os gêneros, pode contribuir como formas dos estudantes agir e interagir no curso dos eventos sociais (FAIRCLOUGH, 2003).

A este ponto da análise, já é possível afirmar que o maior desafio dos estudantes é a questão financeira. Muitos sequer tinham dinheiro para se alimentar ou para custear o transporte de suas residências até a universidade. Julguei ser importante mencionar que é um grave obstáculo enfrentado por muitos estudantes (alguns relatos chamaram bastante minha atenção), porque são representações de situações de muito sofrimento e resiliência. Tudo isso está materializado em argumentos de exemplificação, na articulação de discursos (especialmente no da desigualdade), em Afetos de infelicidade (Afeto como polaridade), revelando, muitas vezes, uma polarização ideológica que tem como pano de fundo a situação de empobrecimento/de pobreza, a desigualdade social, a falta de recursos, tais como nas seguintes vozes¹¹³:

(ED223) **Tive dificuldades financeiras**, não estaria estudando se não tivesse a oportunidade de ter recebido bolsas (André Rebouças, ciências naturais).

(ED224) **Algumas vezes tive que escolher entre lanchar ou guardar a passagem pra voltar pra faculdade no outro dia [...] Alguns cursos que são dominados por alunos mais favorecidos financeiramente** e isso, de uma forma ou outra, dificulta para a minoria. Em alguns casos, eu recorria à possibilidade de fazer trabalhos individuais em grupo, pois além de não me sentir à vontade, eu não tinha dinheiro para me deslocar nem me manter nos locais de realização dos trabalhos. Alguns professores entendiam, outros não (Antônio Bento, cotista, comunicação Social).

(ED225) Eu acho que **a questão financeira é a maior dificuldade**, porque a de produção, igual você falou, no ensino médio é zero, né? Só queria fazer um texto dissertativo argumentativo porque é o que eu pedia no Vestibular, mas até que eu fui muito bem, eu fiz a matéria com a Cida Ottoni, ela é sensacional e ensinou tipo muito bem, então eu não tive tanta dificuldade [...] a questão financeira pegou um pouco porque eu não moro em Uberlândia, moro em Ribeirão Preto, interior de São Paulo, é um pouco longe de Minas, e eu fui assim meio que na sorte, porque o meu irmão falou, não, você passou, vai e a gente ver o que faz, né? E aí tem uma amiga da nossa família que mora lá e aí eu fiquei um tempo, mas não é pra ser permanente porque também é a casa dos outros, tudo mais, tentei auxílio, não consegui o auxílio porque passava um pouquinho assim eu estou permitido porque eles querem é até um salário-mínimo e meio, né? E passava um pouco, mas assim não é por isso que eu teria condições ainda de bancar uma hospedagem em Minas, não consegui e aí foi a pandemia né? Então, por um lado foi bom pra pensar: “falei, bom, eu tenho pelo menos um ano aí para me planejar financeiramente para ver o que vai acontecer e recentemente, abriu vaga no PIBID, que é um programa de iniciação à docência e foi onde eu consegui uma bolsa e eu vou conseguir me manter na universidade (Aqualtune, cotista, letras).

(ED226) Eu acho que a única que eu vou me encaixar dessas é a dificuldade financeira, eu tive dificuldade financeira[...] eu sempre participei de programas por ser baixa renda, quando eu entrei eu não entrei por conta de baixa renda porque eu estava trabalhando na época, mas aqui em casa a gente não tem nem a renda per capita que encaixa nos programas, não, a gente é baixa renda sim (Francisca Edwiges, cotista, geografia).

(ED227) Você entrou em um meio, que é a universidade que quanto mais eventos e palestras, coisa do tipo que você for, pode lhe agregar mais, só que aí você não consegue participar porque **nem sempre você tem condições financeiras para arcar com esses custos e a universidade não cobre todos os custos de todo mundo**. Então tem essa dificuldade, é como se você estivesse entrando num cruzeiro, num navio chique, só que você tem só o dinheiro pra entrar. Ou você nem tem o dinheiro pra entrar, você ganhou o ingresso da passagem, mas você não ganhou o dinheiro que você ia usar lá dentro. Então, aí fica difícil. É uma coisa do tipo, você ganhou. É, mas eu

¹¹³ Julguei importante colocar todas essas estruturas discursivas porque acredito que se trata de uma situação muito grave e que precisa ser publicizada. Posso afirmar que é um dos maiores, se não o maior desafio, para que os estudantes permaneçam no ensino superior.

não tenho dinheiro para tomar um refrigerante lá dentro. Daí mais ou menos é essa visão que eu tive, quando eu entrei na faculdade (Francisco José do Nascimento, cotista, matemática).

(ED228) Eu já vim para cá com todo, **todo um problema financeiro que me envolvia**. Meus pais não tinham condição de me manter aqui, então é nesse processo, chegando na universidade, que eu descobri a existência dos auxílios de permanência e logo no início, graças a Deus que eu estava com alguns amigos que sabiam disso. Então, eles me falaram, tentei todos e foram exatamente graças a eles que eu consegui me manter até hoje, que eu consigo até hoje estar na universidade, porque se eles não existissem, eu já tinha desistido no meu primeiro semestre porque são questões que envolvem a distância da família; minha família lá[...] , é muito longe, não consigo ir todos os finais de semana nem de três em três meses. Então foi todo um problema a questão de se alimentar, que também graças ao RU que eu consegui a bolsa alimentação, porque se não fossem todas as questões que me auxiliaram aqui, que me auxiliam até hoje aqui na permanência, eu já teria desistido como vários amigos meus desistiram ao longo do processo. Exatamente por não terem conseguido esses auxílios né? (Francisco - Zumbi dos Palmares, cotista, pedagogia).

(ED229) Eu coloco **a questão financeira como uma grande dificuldade**, que é sobreviver na Universidade Federal, principalmente quando se faz um curso em período integral, não é fácil, não é acessível para todos e nessa questão também de produção. Acho que eu coloco as duas coisas mais puxadas pra mim (João Clapp, cotista, medicina veterinária).

(ED230) Minhas dificuldades são maiores **em questões financeiras** e referentes ao conhecimento das teorias, por não ter condições para comprar materiais pedidos pelos professores, por exemplo (Júlia Valentina, cotista, engenharia florestal).

(ED231) **Agora o financeiro complicou**, viu? Nossa, porque você não consegue se concentrar nos estudos. Por que influencia no pessoal, né? Mas, por exemplo, desde uma escola, uma universidade pública, sempre me preocupei muito com você passar e vou então por isso que eu ficava assim até tarde lá consegui algum meio pra ter que economizar, por exemplo, era pra eu gastar quatrocentos trezentos reais com passagem, eu gastava cem, gastava oitenta, mas me prejudicava no rendimento da universidade. Então, tem aquela sensação de que a gente tem que ajudar, porque a gente é criado dessa forma, a gente tem que ajudar no financeiro da casa. Então, quando você não compartilha, mesmo você estudando, você se sente mal (Laudelina Campos de Melo, cotista, comunicação social).

(ED232) **Eu acredito que a financeira** e a questão social também, de interação. Eu brinquei com meus colegas que eu acredito que a primeira pergunta que vão fazer no primeiro dia de aula é como que eu lavo meu cabelo. Porque a minha sala já tem um grupo e aí eu percebi também, que possivelmente eu vou ser a única menina negra (Lélia González, cotista, enfermagem).

(ED233) Questões assim básicas, **questões financeiras, né?** Então quando eu... principalmente o primeiro, segundo semestre, assim, foi um choque que a gente tem, né? Porque geralmente a gente pensa que nesses cursos de licenciatura a gente vai se deparar com pessoas... enfim, que é mais **gente empobrecida** né? Aí, a gente chega e tem **gente que mora na Zona Norte e Zona Sul** (Luíza Mahin, cotista, pedagogia). {...] **Eu saí da arquitetura justamente por essa questão financeira, né?** Porque estudando numa faculdade particular eu não tinha a oportunidade de ter uma bolsa que pudesse garantir auxiliar minha mãe; acho que eu não tinha como em todo semestre gastar mil reais. Nem eu conversando...era muito pouca a possibilidade de eu conseguir um estágio, né? Então, isso fez com que ocorresse a desistência do curso e entrei na UX. Não só por causa disso que eu sempre quis estudar educação e tal, mas isso foi um dos fatores decisivos. Foi então que eu fiquei sabendo assim do que eu pude acessar, né? Dos auxílios que eu podia receber. Então, busquei! (Luíza Mahin, cotista, pedagogia).

(ED234) Sem dúvida **a minha maior dificuldade foi financeira**. No início, quando eu consegui ingressar na faculdade, eu morava em uma cidade pequena, inclusive eu estou aqui agora, meus pais moram aqui, minha mãe e meu pai não teriam condição de me manter em Ituiutaba pra eu fazer a faculdade, mas na cidade onde morava têm um ônibus que leva os alunos todos os dias no horário da aula e volta pra cidade quando a aula acaba só que não é perto, é cerca de uma hora de viagem, são noventa quilômetros e aí no início eu ia e voltava todos os dias porque eles não tinham condição de me manter, aí eu saía daqui cinco e quinze da tarde e como passava em outros lugares eu chegava à faculdade às sete da noite e a aula acabava dez e meia, dez e quarenta, quinze pras onze o ônibus passava de novo e eu chegava em casa meia noite, meia noite e quinze todos os dias e é uma coisa que desgastante, não é que era uma coisa desgastante, a viagem toda era um processo muito desgastante até você chegar na faculdade (Maria Firmina dos Reis, cotista, geografia).

(ED235) No meu caso é **situação financeira mesmo. Às vezes falta dinheiro pra tirar uma Xerox. Ter internet em casa pra poder acessar as aulas ou fazer um trabalho.** E a maioria dos professores não entende isso [...] Agora as **questões financeiras** é o que mais pesa, pois às vezes falta ânimo e vontade de desistir por causa disso (Maria Jesuína, cotista, Ciências Naturais).

(ED236) **Em relação ao financeiro**, eu desde quando eu entrei na UX, eu tinha acabado de sair de um emprego, então eu estava com o dinheiro da rescisão, eu entrei lá e demorou uns três meses para eu saber do RU. Eu passava todo dia em frente, mas eu não sabia que aquele era o RU e que eu tinha a possibilidade de comer gratuitamente, por pura falta de informação. Essas informações não me foram passadas na hora da matrícula, nem na primeira aula, né? De receber como que fala? Quando eles dão boas-vindas aos calouros, eu fui muito desinformada em relação a isso, eu passei três meses comprando sem poder e aí quando estava realmente no meu último dinheiro da rescisão do serviço que eu trabalhava, eu descobri o RU e aí comecei a comer lá né? E eu senti muita dificuldade na UX... **Eu vendia trufas lá na UX para conseguir comprar apostila**, para conseguir o RU, eu já tinha conseguido gratuitamente porque eu fui lá na assistência, né? E aí pedi o auxílio-alimentação e aí eu consegui comer gratuitamente, por eu ter vindo de escola pública. Só que não é só o café da manhã, almoço e janta, **as apostilas eram muito caras**, apesar de que lá na UNB a xerox é muito barata, mas são muitas páginas e são muitas matérias, não tinha como e aí têm gastos com materiais, têm gastos com transporte, às vezes dava problema no passe estudantil e aí eu tinha que tirar do meu rosto, então não tinha como eu estagiar por conta do horário de aula da UNB, que é muito variável. E aí essas coisinhas fez com que eu vendesse trufas. Eu tirava um tempo da minha semana, um tempo que poderia ser dedicado mais aos estudos pra ter uma renda, sabe? (Narcisa Amália, cotista, engenharia civil).

(ED237) Eu acho que, primeiramente, seria a questão do ingressar na faculdade, mas isso depende do curso, não para qualquer curso por cotas que a gente entraria como o caso da *Medicina*, se fosse uma das minhas opções, outra dificuldade é a questão financeira, eu poderia dizer (Ruth de Souza, cotista, ciências naturais).

(ED238) Porque é igual a **questão financeira** que eu falei. Muitas das vezes, por exemplo, eu pra estudar, eu divido um computador com as minhas irmãs. Então é bem complicado e a minha carga horária é inferior à de outras pessoas, por exemplo, bom você falou do curso de medicina. daí imagina se essa pessoa tem uma carga horária a mais que eu, e tem a aquisição de livros, né? Os livros de medicina são muito caros, né? (Sabina Zumbi, cotista, letras).

(ED239) Todas essas dificuldades atravessam o aluno cotista. No entanto, **acredito que o financeiro** é algo adoecedor, principalmente quando se estuda em uma instituição sucateada e desprovida de bolsas e políticas de permanência (Carolina Maria de Jesus, ex-cotista, professora de língua portuguesa da educação básica).

(ED240) Muita dificuldade para me manter durante todo o período de graduação. A única bolsa que consegui foi a alimentação e foi no 4º semestre, e que mesmo assim eu utilizava pouquíssimas vezes, porque o departamento do meu curso (FEF) era muito longe do restaurante (RU). Por exemplo, eu saía de casa às 6h:30min e chegava por volta das 8h:10min, então não conseguia tomar café antes da aula das 8h. O horário de almoço era das 12h às 14h e eu preferia levar marmitta de casa ao andar 15 minutos para chegar ao restaurante, pegar uma fila enorme e depois mais 15 para voltar. E se eu jantasse na faculdade, perderia o último ônibus que passava às 18h:30min. Passei anos fazendo apenas 1(uma) alimentação durante todo o dia (Dandara dos Palmares Zumbi, ex-cotista, professora de educação física da educação básica).

(ED241) Creio que as maiores dificuldades sejam nas relações humanas e outra dificuldade é a questão financeira (Hilária Batista, ex-cotista, educação do campo).

(ED242) Ser cotista no curso de medicina é enxergar o imenso abismo social existente no nosso país. Eu, filho da funcionária da limpeza, frequentava a mansão do meu amigo de turma, filho de um ministro. Uma realidade bem paralela à minha" [...] **Senti dificuldades financeiras.** Houve uma época em que era necessário morar mais perto do hospital, porque a rotina estava pesada. **Não tinha dinheiro para colocar combustível, tampouco para pagar aluguel.** No final do curso, **também não tive condições de me matricular em um curso preparatório para a residência.** (Juliano Moreira, ex-cotista, médico).

(ED243) Eu não tinha dinheiro, estou falando a verdade para você, **eu não tinha dinheiro** para pagar um ônibus ou um motoboy. Não tinha. Isso foi no segundo período. E o segundo período, eu relatei essa dificuldade pra uma professora, inclusive, ela é minha madrinha acadêmica, Maria¹¹⁴, que hoje ela está na Universidade Federal de Goiás e eu falei para ela, não estou dando conta mais do PIBID, acho que vou ter de voltar para minha cidade, vou ter de voltar para minha cidade, e voltar de ônibus só para as aulas da graduação e largar o PIBID, porque não estou dando conta, a bolsa era de 400 reais, eu pagava 200 reais de aluguel em uma república e os outros 200 reais era para comer, para comida. 400 reais por o mês, meu pai e minha mãe me mandavam, sei lá, 50, 70 reais, geralmente, quando eu pedia, eu via que era uma coisa que eu não podia tirar esse dinheiro dali. Não podia pedir muito, Ai, relatei para Maria, a Maria e ela me disse, Luiz Gama, mas aqui na universidade a gente tem bolsa assistencial, você nunca solicitou? Ai eu falei, nunca me falaram que tinha bolsa, pra mim era só o PIBID. Ai no meu terceiro período ela me ajudou a arrumar os documentos e disse, agora você leva esses documentos para a secretaria e requer as suas bolsas; Ai, no terceiro período já comecei a ser bolsista na universidade, que era bolsa moradia, alimentação e transporte que aí transformou minha vida, tipo, eu queria estar dentro da universidade (Luiz Gama, ex-cotista, professor de geografia da educação básica).

(ED244) Muito puxado. Ser estudante pobre em uma universidade pública, em que você tem que estudar e trabalhar, já que não existem bolsas para todos os alunos, é no mínimo desafiador. **As desigualdades são evidentes, e você tem que se dedicar 3 vezes mais [...]** Tive dificuldade financeira o curso todo, sempre lutando pra conseguir alguma bolsa, fosse permanência, PIBID, monitoria. Tentando conciliar com estágios de meio período, e estudar para as disciplinas do curso (Tereza de Benguela, ex-cotista, professora de história da educação básica).

A quantidade de participantes que enfrentam/enfrentaram obstáculos financeiros para permanecerem na universidade revela o descaso com a ciência, que tem aumentado ainda mais nos tempos atuais (2018-2022), como, por exemplo, os cortes em verbas que seriam destinadas à educação, o atraso de bolsas (como tem ocorrido com os estudantes em residência pedagógica), dentre outros.

Está evidente que a maioria dos cotistas precisam lidar com obstáculo financeiro. Quanto aos ex-cotistas, apenas uma estudante não passou por essa situação. Não se deve esquecer que a desigualdade social é algo muito presente no Brasil e que, com seu agravamento, no contexto atual, a agenda sobre empobrecimento/ pobreza precisa estar em primeiro plano. O cenário de fome, efervescido com a pandemia, é desalentador. O que chama à atenção é que uma das universidades, participante da pesquisa, está localizada no Distrito Federal, área geográfica do Brasil que apresentou o maior crescimento de pessoas em situação de empobrecimento/de pobreza, nos últimos meses (7,9). Essas dificuldades enfrentadas pelos estudantes é algo muito concreto, que vai além de políticas de financiamento para a pesquisas. Oferecer bolsas a esses estudantes pode contribuir, inclusive, como forma de amenizar as dores da falta de alimento em suas residências.

Por isso, percebo, nessas estruturas discursivas, uma forma de denúncia. E talvez essa pesquisa possa se constituir como um dos instrumentos para que as vozes desses estudantes cheguem às autoridades responsáveis por programas de assistência estudantil. Acredito que os

¹¹⁴ Nome fictício.

estudantes tenham consciência da falta de acesso discursivo, como assevera Van dijk (2012, 2016, 2020), o que direciona para o que já foi mencionado nessa tese e defendido por Crespo e Gurovitz (2009, p. 9), “os pobres têm consciência de sua falta de voz, poder e independência que os sujeita à exploração”. Essas representações e identificações construídas, “de pessoas sem recursos, desprovidas de renda, sem acesso discursivo”, estão evidentes em vários relatos, como já mencionei. Além disso, a falta de conhecimento de políticas de permanência pode resultar em agravamento da situação financeira. Sendo assim, apresento, novamente, a explicação que consta no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1992, p.158-159, grifo nosso) e já mencionada nesta tese:

A pobreza é **insuficiência de conhecimentos**, mas também obstáculo para a sua aquisição. Diminuir e erradicar a pobreza torna-se indispensável para elevar as capacidades e os conhecimentos da população, requisito *sine qua non* para superar o subdesenvolvimento latino-americano. Do mesmo modo, a apropriação de conhecimentos por parte dos pobres aumenta sua potencialidade para abandonar esse estado.

O discurso de desigualdade perpassa por todos as estruturas discursivas e utilizei esses argumentos de exemplificação e de comparação para jogar luz nesse grave obstáculo de permanência no ensino superior. Além do uso de estratégias argumentativas, há a construção de um Afeto de infelicidade que pode ser explicado com o fato de Antônio não se sentir confortável em realizar trabalhos em grupos, com o fato de Laudelina se sentir mal quando não pode ajudar sua família financeiramente, ou com o fato de Francisco se sentir excluído, quando compara a oportunidade de participar de eventos acadêmicos com o ganho de uma viagem, mas sem condições financeiras de gastar com ela. Isso faz reforçar que não basta conseguir ingressar no ensino superior, é preciso ter condições de permanecer nele.

Além do sentimento de tristeza causado pela falta de recursos financeiros, construindo um Afeto de infelicidade, a polarização ideológica acaba entrando em cena novamente, por meio do NÓS X ELES: Cotista X Não cotista (aluno cotista não faz trabalho em grupo com aluno não cotista); Quem tem oportunidade de participar de eventos X Quem não tem oportunidade de participar de eventos (polarização marcada por meio da comparação com uma viagem em um navio e o desfecho de quem tem dinheiro para usufruir da viagem - do evento e quem não tem); Quem deve ajudar em casa X Quem não precisa ajudar (já que foi criada dessa forma).

Merece destaque também a batalha travada por quem ingressou na universidade por cotas, conforme materializada pelas seguintes metáforas de guerra e ontológicas, além de

marcar um discurso de resistência: “sobreviver na Universidade Federal”; sempre lutando pra conseguir alguma bolsa, fosse permanência, PIBID, monitoria (SOBREVIVER É GUERRA, LUTANDO É GUERRA); “as duas coisas mais puxadas pra mim”; [...] “Agora as questões financeiras é o que mais pesa” (PUXADAS E O QUE MAIS PESA SÃO ENTIDADES – metáforas que foram usadas para fazer referência aos obstáculos) ; acredito que o financeiro é algo adoecedor (O FINANCEIRO É A ENTIDADE – metáfora usada para identificar qual a causa do adoecer: a falta de recursos financeiros).

E para se ter uma ideia global desses obstáculos, organizei um quadro, em que marquei em vermelho todos os estudantes que enfrentam/enfrentaram problemas financeiros para permanecerem na universidade e em azul, para marcar aqueles que ou não enfrentaram ou não relaram essa questão, durante a entrevista.

QUADRO 44 - Quadro resumitivo de um dos obstáculos enfrentados por estudantes cotistas

Nº	PSEUDÔNIMO DOS PARTICIPANTES	PAPEL SOCIAL	CURSO	ENFRENTA/ENFRENTOU DIFICULDADES FINANCEIRAS	TÓPICOS LINGÜÍSTICOS (SIGNIFICADO GLOBAL) MAIORES OBSTÁCULOS
223	André Rebouças	Cotista	Ciências Naturais		Tive dificuldades financeiras .
224	Antônio Bento	Cotista	Comunicação social		Algumas vezes tive que escolher entre lanchar ou guardar para a passagem .
225	Aqualtune	Cotista	Letras		A questão financeira é a maior dificuldade
226	Francisca Edwiges	Cotista	Geografia		É a questão financeira
227	Francisco José do Nascimento	Cotista	Matemática		Nem sempre você tem dinheiro para arcar com esses cursos e a universidade não cobre todos os custos de todo mundo.
228	Francisco (Zumbi dos Palmares)	Cotista	Pedagogia		Eu já vim para cá com todo um problema financeiro que me envolvia.
229	João Clapp	Cotista	Medicina veterinária		Eu coloco a questão financeira como uma grande dificuldade.
230	Júlia Valentina	Cotista	Engenharia florestal		Minhas maiores dificuldades são em questões financeiras
231	Laudelina Campos de Melo	Cotista	Comunicação social		O financeiro complicou.
232	Lélia González	Cotista	Enfermagem		Eu acredito que é a questão financeira .
233	Luiza Mahin	Cotista	Pedagogia		Eu saí da arquitetura, justamente por essa questão financeira .
234	Maria Firmina dos Reis	Cotista	Geografia		A minha maior dificuldade foi financeira .
235	Maria Jesuína	Cotista	Ciências Naturais		No meu caso, é a situação financeira mesmo.
236	Narcisa Amália	Cotista	Engenharia civil		Em relação ao financeiro ... eu vendia trufas lá na UX para conseguir comprar apostilas.
237	Ruth de Souza	Cotista	Ciências biológicas		Outra dificuldade é a questão financeira eu poderia dizer.
238	Sabina Zumbi	Cotista	Letras		É questão financeira . Muitas vezes, para estudar, eu divido o computador com minhas irmãs.
239	Carolina Maria de Jesus	Ex-cotista	Letras		Acredito que o financeiro <u>é algo adoecedor</u>

240	Dandara dos Palmares Zumbi	Ex-cotista	Educação física		Muita dificuldade para me manter durante todo o período da graduação.
241	Hilária Batista	Ex-cotista	Educação do Campo		É a questão financeira .
242	Juliano Moreira	Ex-cotista	Medicina		Senti dificuldades financeiras . Não tinha dinheiro para colocar combustível, tampouco para pagar aluguel, também não tive condições de me matricular em um curso preparatório para a residência.
243	Luiz Gama	Ex-cotista	Geografia		Eu não tinha dinheiro para pagar um ônibus ou um motoboy
244	Tereza de Benguela	Ex-cotista	Ciências Sociais		Tive dificuldade financeira o curso todo
-	José Carlos do Patrocínio	Cotista	Engenharia química		
-	Zacimba Gaba	Cotista	Jornalismo		
-	Maria Felipa de Oliveira	Cotista	Direito		
-	Machado de Assis	Cotista	Física		
-	Maria Inês Sabino	Cotista	Engenharia Civil		
-	Abdias Nascimento	Cotista	Engenharia mecatrônica		
-	Eva Maria de Bonsucesso	Ex-cotista	Nutrição		

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados gerados.

Todas essas estruturas discursivas revelam a gravidade de mais esse obstáculo enfrentado pelo simples fato de estudantes terem optado por ingressar por cotas em um ensino superior (lembrando que é um direito). Isso tudo também faz parte de um projeto de poder, no qual a fome, a miséria, a extrema pobreza, as práticas racistas e discriminatórias são naturalizadas. E isso tem relação direta com fatores econômicos.

As estruturas sociais direcionadas por opressores, por privilegiados formam uma matriz colonial do poder (QUIJANO, 1992, 2000). Mignolo (2010, p. 12) explica o que é essa matriz: é “uma complexa estrutura de níveis interligados”. E essa estrutura, segundo os estudos de Quijano (1992, 2000), ocorre por meio da economia, da autoridade, do ambiente, dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, e até da subjetividade e do conhecimento (QUIJANO, 1992, 2000). Em outras palavras, a quem interessa que as minorias ingressem na universidade? Que tenham conhecimento? A quem importa se o estudante cotista não tem recursos financeiros para se manter no ensino superior? Não é novidade que tudo isso tem como pano de fundo o processo de colonização, o qual há muitos anos ocorre um movimento para tentar libertar dessas amarras, mas isso está ocorrendo em passos lentos, porque o tom colonizador perpassa com muita força ainda pelas diferentes práticas sociais das quais fazemos parte.

No início da análise dos dados gerados, fiz uma pequena amostra de análise da cognição pessoal (opinião) e da cognição social (atitude). As marcas de opinião e atitude corroboram a análise da polarização ideológica. Em diversos momentos desta análise, eu apontei marcas de polarização (já que argumentos, metáforas, avaliação são grandes potenciadores de identificação dessas marcas), no entanto, dedico uma parte para tratá-las com uma maior dimensão, porque defendo que esse também se constitui um grande obstáculo para que os estudantes cotistas permaneçam na universidade, além disso é uma situação que também tem em seu cerne as amarrações de uma sociedade colonizada.

Ao analisar as estruturas discursivas, recordei-me da questão da opacidade da linguagem, que Fairclough (2001) menciona na obra “discurso e mudança social”. Segundo esse teórico, muitas relações entre linguagem e as estruturas sociais são opacas, ou seja, pouco perceptíveis. No entanto, em alguns textos, há pistas e traços poderosos de aspectos sociais que servem para deixar clara essa relação entre linguagem e sociedade, segundo esse teórico. E acrescento também, nessa interface, a cognição, tão cara nos estudos de Van Dijk (2020, 2021). Essa relação, como já mencionei várias vezes nesta tese, não ocorre de forma direta; ela vai acontecer a partir do momento que se aciona os modelos mentais; por exemplo, eu só tenho autoridade para falar sobre determinada situação de injustiça social, se eu conhecê-la.

Considerando isso e considerando que os estudantes cotistas são representados como “inimigos” dos não cotistas - NÓS X ELES (principalmente daqueles oriundos de escolas particulares) e que há obstáculos no que tange às relações interpessoais entre eles, apresento algumas estruturas discursivas, nas quais há muitas pistas de como se estabelece a relação discurso, cognição e sociedade, incluindo as marcas de polarização ideológica, e sobre as quais me dedico a discutir.

As marcas de polarização “saltam aos olhos” (NÓS X ELES, destacado por sublinhado tracejado), por meio de argumentos de exemplificação, de comparação (destacados em ondulado) e por meio de opiniões (destacadas em itálico na primeira pessoa) e de atitudes (destacadas em com pontilhado), como nas vozes:

a) de Ruth de Souza, cotista no curso de ciências biológicas:

(ED245) Por exemplo, estudante como eu que vem de escola pública muitas das vezes se não for por Cota não entra, ainda mais sendo mais pobre, é complicado nessa parte aí de quem vem de escola privada, por exemplo, ou quem vem de escola pública, mas que talvez tenha de uma condição financeira de ter bons estudos, melhor que os outros, então, eu fico intrigada por isso, porque tem peçoas que acham que as Cotas favorecem peçoas como eu, mas não favorecem outras peçoas, peçoas brancas que vão às escolas privadas e tal, então, isso é o que existe mesmo, *eu acho* que as Cotas ajudam muito, facilitam a entrada, principalmente de estudantes de escola pública que vão ter a chance de ingressar porque se não fosse por isso a gente não ingressaria no *Ensino Superior*.

b) de Abdias Nascimento, cotista no curso de engenharia mecatrônica:

(ED246) Vamos supor que em um curso, ninguém sabe na turma, então, vai ter de começar do zero, mas sabemos que existem alguns fatores que influenciam no convívio entre os próprios alunos. Por exemplo, em uma turma em que há mais peçoas de pele mais clara, é mais fácil... é... é... existir grupos, com peçoas dessas, vamos falar classe sociais, né? As classes sociais iguais interagem entre si. Então, as peçoas, as peçoas com uma classe social maior vão basicamente se comunicar, interagir, entre si, mas assim, pode ser uma suposição *o que estou falando*, o preconceito é... não exista em sala de aula, mas *eu acredito* que até o momento, até as *minhas experiências*, em sala de aula, existe isso, sabe? Por exemplo, na *minha turma*, do ensino médio, foi do primeiro ao terceiro ano, formando grupos com diferentes classes. *Na turma minha* existiam três classes sociais, então, existiam diferentes grupos. Existiam grupos assim: peçoas negras, peçoas pardas e tudo mais.

c) de Zacimba Gaba, cotista no curso de jornalismo:

(ED247) Algumas, a questão das relações com os não cotistas, que vieram de escola particular. Tem algumas peçoas que não me identifico, porque vejo que elas não têm muito a agregar. Porque não gosto de amizadas que só junta ali para fazer um trabalho e acabou, eu quero me relacionar com peçoas que eu possa contar com elas e elas contarem comigo. Eu acho que assim eu não consigo ter amizadas não, tanto é que **meus amigos, meus colegas** são todos aqueles que vieram de escola pública. [...]É muito difícil, porque é perceptível ser cotista dentro da UX, é perceptível assim a diferença, de renda, de oportunidade, de cursos! *Eu* posso falar o que eu vivo. Na *minha* realidade, na minha sala, têm algumas peçoas que *eu sei* que estudavam em escola particular, têm algumas peçoas que entraram mais velhas lá na turma, que elas fizeram cursinho. Então, *eu não tive* esse acesso a cursinho, *não fiz* línguas quando estava no ensino médio quando *eu* estava no ensino médio, realmente tem muita diferença sabe? Tem também a questão econômica, que é claro que tem quem entrou pela cota universal, eu estou falando tipo, eu sei que eles têm poder maior, eles compram livros. O pessoal do meu mundo (hehehe), a gente pega os livros na biblioteca. Eles, às vezes, nem vão à biblioteca. Há uma diferença muito grande e

assim, depois que *eu* comecei, depois que *eu* consegui a bolsa, né, porque *eu* sou bolsista do auxílio econômico da Universidade, por meio das cotas, né, que tem essa possibilidade de *eu* me sentir mais integrada né?

d) de Sabina Zumbi, cotista no curso de Letras:

(ED248) *Eu acho* que é entender que por mais que existam as cotas, a gente tá num lugar diferente das outras pessoas, porque se a gente tá usando o sistema de cotas, é porque a gente não experimenta algum privilégio, por exemplo, o privilégio de ser branco é um privilégio hoje em dia, a gente sabe hoje em dia não né? Sempre foi né? Mas, é um privilégio a questão financeira, né? A gente sabe que as pessoas ricas, elas têm uma herança histórica de muitos anos atrás, que elas sempre foram ricas, né? E é uma situação financeira estável, é muito louco isso. *Eu acho* que a gente reconhece... que *a gente*... não dentro do ambiente da universidade.... *a gente* não vai tá num lugar igual dessas pessoas, porque elas experimentam privilégios que nós não temos.

e) de Luíza Mahin, cotista no curso de pedagogia:

(ED249) Nossa! São várias situações mesmo e uma mais específica é tipo você vê uma pessoa numa determinada aula, assim você vê que que a professora privilegia determinada aluna, que você vê que nem é tão boa assim, mas privilegia porque é branca, mora na Zona Sul, né? Teve acesso à escola particular, tem uma imagem...mas que é o padrão da sociedade né? De beleza de conhecimento, de inteligência, que nem é tão inteligente, mas pela imagem passa como inteligente, isso é um fator... é uma das coisas que mais pega, a gente assim falar sobre isso, pelas conversas informais, a troca que eu já tive com outros alunos ... mas isso da imagem, infelizmente, é uma coisa que pega muito. A gente vê, né? E sempre quem tem mais poder de fala, tem eles escutando, geralmente são pessoas brancas, né? Pessoas que... principalmente ali... que tem muita gente .. é isso, tem uma condição financeira melhor, geralmente são pessoas brancas né? Então, essa questão da imagem é uma coisa que pega muito mesmo (Luíza Mahin, cotista, pedagogia).

f) de José Carlos do Patrocínio, cotista no curso de engenharia química:

(ED250) [...] a questão é a engenharia por si só já é um curso um pouco mais elitista né, então, no final das contas, dá para sentir as pessoas mesmo, os tipos de pessoas que estão lá. Então, tipo assim, a gente tem uma pequena visão disso, sobre o nosso papel na universidade.

g) de Hilária Batista, ex-cotista, no curso de educação do campo:

(ED251) *Ouvi* uma vez de uma turma de estudantes que o nosso curso não era um curso de verdade, porque a maioria de seus estudantes eram cotistas e povo da Roça. Portanto segundo eles era somente uma escolinha preparatória.

h) de Dandara dos Palmares Zumbi, ex-cotista, professora de educação física da educação básica:

(ED252) Deparar-se com colegas, professores, filósofos e autores não periféricos, que tinham uma linguagem culta e muitas das vezes rebuscada, *me* causou um enorme estranhamento.

i) de Maria Inês Sabino, cotista no curso de engenharia civil:

(ED253) [...] nos primeiros semestres, a gente sempre sentia isso mesmo que não de forma direta mas a gente vê com relação aos nosso colegas, eles se sentem assim um pouco superiores mas a gente tenta levar isso de forma a crescer, né?

j) de João Clapp, cotista no curso de medicina veterinária:

(ED254) *Eu acho* que o único problema de ser cotista é por ter estudado em escola pública e ingressa na faculdade e os professores, eles acham que todos dentro da sala tem a mesma base de conhecimento e não é bem assim, porque a gente não vem com uma base forte no ensino médio. *Eu*, pelo menos, não *entrei* com uma base muito fraca. Muito fraca mesmo né? Da faculdade. Tanto que *eu* tive muita dificuldade no início da faculdade por não ter esse conhecimento prévio bem consolidado da minha cabeça, aí *eu* meio que tive que aprender coisas do ensino médio para conseguir dar continuidade na minha faculdade. Tanto que isso gerou até uma reprovação. Minha única reprovação na universidade foi no meu primeiro período.

k) de André Rebouças, cotista no curso de ciências naturais:

(ED255) Algumas pessoas anticotas sempre comentam sobre os cotistas, sobre a falta da necessidade das cotas, isso na sua maioria pessoas brancas e com renda família boa.

l) de Antonieta de Barros, professora universitária da UX:

(ED256) O menino que vem da periferia, o menino que tem uma família com algumas dificuldades, o menino que era de uma classe mais abastada, o menino que veio até de outro país, de outra cultura, eles são pessoas diferentes e o professor tem que ter a sensibilidade de entender essas diferenças e proporcionar um ensino que possa contemplar cada um desses alunos.

Há mais evidências de polarização ideológica, em estruturas marcadas por Julgamento de capacidade, Afeto de infelicidade e metáforas, como exemplos a seguir:

→ **por meio de um julgamento de estima social (capacidade – o quão capaz a cotista é para ter conquistado uma vaga na universidade), na voz:**

a) de Maria Jesuína, cotista no curso de ciências naturais:

(ED257) *Senti* que às vezes as pessoas queriam *me* diminuir com isso, diminuir *minha* conquista.

→ **por meio de um Afeto de infelicidade (Afeto como polaridade), nas vozes:**

a) de Narcisa Amália, cotista no curso de engenharia civil:

(ED258) É que *eu vivi* duas fases da minha vida e bem distintas lá na UX, que foi a fase que eu estava na matemática e a fase que eu estou na engenharia civil. Mas, posso dar o depoimento das duas. Se você quiser colocar. Quando *eu* estava lá na matemática, eu me sentia muito inferior em relação aos colegas. E a questão de *eu* ter tido alguns problemas em relação a algumas disciplinas como física no ensino médio, que a gente não teve, pesou muito. Foi um agravante muito grande e isso caiu sobre *mim*, de uma forma muito mais intensa, depois que *eu percebi* o preconceito, depois que *eu sofri* o racismo. Isso se intensificou mais ainda. E aí *eu tive* meu rendimento na matemática, foi horrível, por conta... por conta dessas questões sabe?

b) de Antônio Bento, cotista no curso de comunicação social:

(ED259) Às vezes eu sentia que aquele espaço não era pra mim. Por diversas vezes eu quis levantar-se da sala e ir embora. Não sei ao certo o que causa isso, mas é perceptível, quando você é o menos favorecido de algum lugar [...] Pode ser algo individual, mas eu sinto muita resistência em me integrar **aos demais**. Há sempre um sentimento de inadequação, o que faz com que eu me isole.

c) de Sabina Zumbi, cotista no curso de letras:

(ED260) [...] Após ver os resultados e tal, um amigo falou assim: “Ah, mas você entrou por cotas, né?” Aí eu fiquei tipo, como assim? “Mais fácil, **você** foi por um caminho mais fácil **você** teve um privilégio.

d) de Aqualtune, cotista no curso de letras:

(ED261) Dificuldade? Nossa, a gente sentiu algumas, mas assim em especial por ser qual ou quais as maiores. Acho que essa coisa de como posso dizer, não sei se eu tenho razão, mas isso de se sentir inferior no ensino assim, de sentir que não sabe tudo que deveria, que não teve toda a formação no ensino médio que precisava. Eu acho que a gente se sente meio que deslocado em relação a quem não é cotista. Pelo menos no começo assim eu acho.

e) de Júlia Valentina, cotista no curso de engenharia florestal:

(ED262) Os cotistas alcançarem o ritmo do professor e dos outros alunos e precisar estudar muito para isso, não possuir o mesmo poder financeiro e o mesmo conhecimento básico que os demais.

→ **por meio de metáforas ontológicas e orientacional, nas vozes:**

a) de Eva Maria do Bonsucesso, ex-cotista, nutricionista:

(ED263) É bem complicado, apesar da universidade ser pública, **você** se sente peixe fora da água, pois os que entram em sua maioria tem boas condições financeiras e dá pra sentir muito a diferença social (SER PEIXE FORA D'ÁGUA É A ENTIDADE).

b) de Luiz Gama, ex-cotista, professora da educação básica:

(ED264) [...] caminho que a gente percorre é muito mais difícil enquanto eu vou concorrer com outras pessoas que estão preparadas pra entrar nessa mesma pilha, eu ainda saio em desvantagem em relação às pessoas (CAMINHO E MESMA PILHA REPRESENTAM A ENTIDADE)

c) de Juliano Moreira, ex-cotista, médico:

(ED265) Mas ser cotista no curso de medicina é enxergar o imenso abismo social existente no nosso país. Eu, filho da funcionária da limpeza, frequentava a mansão do meu amigo de turma, filho de um ministro. Uma realidade bem paralela à minha (ABISMO É PARA BAIXO).

Para exemplificar a polarização que pode ser construída entre o endogrupo e o exogrupo, apresento o quadro a seguir:

QUADRO 45 - Polarização ideológica

Nº DA ESTRUTURA DISCURSIVA	ENDOGRUPO X EXOGRUPO
245 e 246	Atores sociais que são oriundos de escolas públicas X Atores sociais que são oriundos de escolas particulares. Atores que são da mesma classe social X Atores que são de classes sociais diferentes.
247	Atores sociais do mundo do cotistas X Atores sociais que não são do mundo dos cotistas.
248	Atores sociais com privilégios X Atores sociais sem privilégios.
249	Atores sociais cotistas pobres e negros, moradores da periferia x Atores sociais não cotistas, brancos, moradores da Zona Sul.
250 e 251	Atores sociais que cursam graduação considerada de mais fácil acesso X Atores sociais que cursam graduação considerada elitizada.
252	Atores sociais periféricos X Atores sociais não periféricos.
253	Atores sociais inferiores X Atores sociais superiores
254	Atores sociais que se sentem inferiores em termos de conhecimento X Atores sociais que não ingressaram por cotas.
255	Atores sociais cotistas X Atores sociais anticotas
256	Atores sociais abastados X Atores sociais não abastados
257	Atores sociais que são diminuídos X Atores sociais que querem diminuir o outro.
258	Atores sociais cotistas de cursos não valorizados X Atores sociais não cotistas de cursos valorizados.
259	Atores sociais que não se sentem pertencentes de determinados espaços dentro da universidade X Atores sociais que se sentem pertencentes a determinados espaços dentro da universidade.
260	Atores sociais que estão seguindo um direito X Atores sociais que questionam esse direito.
261	Atores sociais que se sentem deslocados por serem cotistas X Atores sociais que não são cotistas.
262	Atores sociais que enfrentam muitos obstáculos X Atores sociais que não precisam enfrentar os mesmos obstáculos.
263	Atores sociais que se sentem como “um peixe fora d’ água” X Atores sociais que pertencem àquele espaço universitário.
264	Atores sociais que não são se sentem bem-preparados X Atores sociais que são bem-preparados.
265	Atores sociais de classe empobrecida X Atores sociais da elite.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados gerados.

São marcas de polarização que podem ser identificadas e que devido à sua importância, devido ao fato de aparecerem quase de forma “transparente” nas estruturas discursivas (é o caso que Fairclough aponta - quando explica a opacidade da linguagem - sobre algumas marcas estarem muito evidentes em um texto, enquanto outras, não), ocupo-me a discutir mais um pouco sobre isso.

Essas representações revelam um sentimento de não pertencimento ao lugar “universidade”. E eu sou solidária a esses estudantes, já que em diferentes níveis acadêmicos (graduação, pós-graduação), ocorrem “competições” desumanas entre colegas, além disso, a universidade é também “terreno fértil” para o racismo institucional e para práticas

discriminatórias. Esse espaço pode se configurar como um ambiente hostil, pode ser ele um campo que colabora com segregações; dessa forma, é preciso que todos estejam vigilantes, tanto na posição de professores, de atores sociais que lutam por justiça social, quanto de elite simbólica. Afinal, muitas vezes, um estudante é visto como “inimigo” do outro, pelo simples fato de buscar conhecimento, ou, como no caso dos cotistas, por terem ingressados por uma AA e estarem apenas exercendo um direito garantido por lei. Acredito que já está tão infundida essa polarização entre os estudantes, por determinados grupos sociais, que faz com que os cotistas não acreditem em qualquer forma de transformação desse cenário, posicionando, algumas vezes, até seus professores “como inimigos”, como é possível perceber no discurso do professor participante da pesquisa, Joaquim Nabuco:

(ED266) *eu acho que o desafio é esse, um desafio conceitual e técnico, outro desafio é o cultural, é o desafio do aluno que tem vergonha de perguntar, do aluno que, e eu volto à questão se sentem autorizadas a fazer o uso da própria palavra, então, as pessoas que não se sentem confortáveis em “entrar no espaço” “bater na porta do professor” até porque se cria essa ideia do professor distante e é até culpa de nós, professores, de criar essa ideia de professor distanciado, as pessoas se sentem constrangidas de repente ver uma coisa que vários alunos já sabem e ir lá procurar saber se cabe a ele também e isso pra mim é resultado de processos sutis do racismo, dos processos sutis da segregação de classe que é subjetividade alterada, que é esse monte de não, o medo da crítica do outro que é essa questão de impedir que as pessoas acessem os lugares, lugares que as pessoas não são reconhecidas porque não têm iguais. Eu me lembro uma vez que eu fiquei tão impressionado em Belo Horizonte, eu fui a uma região de muitos bares, e tinha muita gente negra sentada que não era garçom, então, muita gente negra comendo, bebendo, se divertindo, isso pra mim é o ápice de futuro, é o que a gente espera o equilíbrio entre quem serve e quem é servido, ocupar espaços antes não ocupados, então, eu acho que é isso, o espaço da universidade ele pode ser muito hostil e pode ser muito estranho, então, às vezes, é preciso dizer pro aluno, você pode entrar você pode assentar, é seu também o lugar, acho que uma palavra generosa de alguém, do professor, nós professores, de um colega, talvez abra mais portas dentro desse espaço porque achar que todo mundo tem a mesma coragem ou o mesmo sentimento de pertencimento não tem. não tem a mesma coragem, a mesma autoridade, a mesma confiança em acessar o espaço* (Joaquim Nabuco, professor universitário da UX).

Por esses motivos, recomendo aos professores universitários, que, se um dia lerem essa tese, se tiverem acesso aos discursos dos estudantes, que fiquem vigilantes com essas situações de discriminação, que sejam entusiasmados por ideias de mudança, de despertar a confiança nos seus aprendizes. Isso me lembra o que hooks (2013, p.17) defende, em sua obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*: “na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros”. Dessa forma, a representação negativa dos outros – NÓS X ELES (macroestratégia semântica), que os cotistas constroem dos não cotistas, acredito ser justificável, devido a todos os obstáculos que enfrentam e devido ao fato de terem sido vítimas de práticas racistas e discriminatórias. Como defende Van Dijk (2012, p.45) “a classificação de pessoas em intragrupos e extragrupos e até mesmo a divisão entre extragrupos “bons” e “maus” não é isenta de valores, mas imbuída de aplicações

ideologicamente baseadas em normas e valores”. Enfim, cabe a nós, atores sociais professores, rompermos com essas barreiras, deixando claro, inclusive, a grande diferença que tem entre igualdade e equidade, para que nenhum estudante se sinta prejudicado com a simples existência do outro, para que respeitem a diversidade, respeitem a história e ajam com mais solidariedade e menos poder.

Para análise das próximas estruturas discursivas, evoco hooks (2013, p.43), para dar destaque à necessidade de não naturalizar práticas racistas e discriminatórias: “são as pessoas mais comprometidas com a manutenção de sistemas de dominação que promovem uma visão perversa da liberdade que a equipara ao materialismo”. Segundo essa estudiosa, elas “nos ensinam a crer que a dominação é natural, que os fortes e poderosos têm o direito de governar os fracos e impotentes”. Assim, não se pode naturalizar o racismo, não se pode naturalizar discriminações com pessoas pobres, ainda mais em espaços tão importantes, tal como a universidade. Vários participantes da pesquisa (cotistas/ex-cotistas) relataram ter sofrido práticas de racismo e/ou discriminação.

Algumas metáforas, avaliações, argumentos de exemplificação, de relatos diretos, indiretos (intertextualidade) são materializados, de forma a revelar práticas de racismo e discriminação, muitas vezes ocorridas de maneira velada. Primeiro, por meio de uma Avaliação de Engajamento - contração dialógica de refutação, de contestação, perpassada por relato direto (intertextualidade), nas vozes de:

a) de Antonieta de Barros, professora universitária, na UX:

(ED267) Então, you dar só mais um exemplo, esse ano eu comecei a trabalhar as questões de gênero falando das mulheres na ciência e foi muito interessante porque as aulas são online, mas no primeiro dia de aula tivemos uma menina da *Ceilândia* participando e eu pedi no primeiro dia que eles colocassem as expectativas e foi muito interessante porque além de mulher, ela é negra e ela disse que ela passou por momentos quando ela entrou na universidade que disseram pra ela que ela deveria estar trabalhando em supermercado de caixa e não na universidade e isso me tocou muito, eu falei: “meu *Deus*” que horror uma menina ouvir isso e aí a partir dessa fala a gente discutiu algumas questões, mas como eu te disse, foram mais questões de gênero mesmo, mas ela trouxe essa fala e o *TCC* que eu assisti que foi até a professora Tânia *Cruz* da *UNB* que orientou, uma menina das *Ciências Naturais* relatou no *TCC* dela, que quando você falou da educação do campo, que uma moça da educação do campo sofreu preconceito no banheiro que uma das meninas viram que ela estava lá, disseram que não iam entrar porque ela era negra e voltaram e esperaram ela sair e foram para outro banheiro, isso eu não tinha ouvido e aquela aula daquele *TCC* foi também em dois mil e dezenove, eu acho, e isso me marcou muito, eu não esperava que na *FUB* tivesse esse tipo de comportamento.

(ED268) O que eu falo para meus alunos e para as minhas alunas, é que a universidade é de todas as pessoas e que todas as pessoas precisam ocupar esse espaço e precisam pertencer a esse espaço e precisam entrar, mesmo a gente estando na periferia, a gente sabe que adentrar os muros da universidade ainda é algo muito difícil, muitas vezes para as comunidades, né?” (Esperança Garcia, professora universitária da UX).

b) de Sabina Zumbi, cotista, no curso de letras:

(ED269) [...] tiveram amigos, pessoas que fizeram o ensino médio comigo inclusive, eram as pessoas que estavam fazendo os cursinhos da vida e tal, né? E daí eles não ingressaram na universidade. E eu ingressei, aliás alguns não ingressaram, outros sim. E a gente conversando, né? Após ver os resultados e tal, um amigo falou assim: “Ah, mas você entrou por cotas, né”? Aí eu fiquei tipo, como assim? “Mais fácil, você foi por um caminho mais fácil você teve um privilégio (Sabina Zumbi, cotista, letras).

c) de Laudelina Campos de Melo, cotista, no curso de comunicação social:

(ED270) Eu vou contar então, três episódios, né? E o primeiro aconteceu durante uma aula, o professor veio com o seguinte discurso: “**Tem como a gente tá bem, que veio pela cor da pele. Para mim, quem tem a pele mais escura, mais queimada é simplesmente porque essa pessoa exerce um trabalho braçal**”. Nossa, então foi essa questão assim, já uma das primeiras coisas que eu já ouvi. Eu não me considero assim com a pele muito escura, porque eu não puxei muito a família da minha mãe por mais um pouco da família do meu pai, mas mesmo assim ainda tem né? Porque eu costumo trabalhar, eu pego sol, mas não foi por isso que entrei por cotas. Aí já me senti mal[...] Então acredito que o pior assim dessa questão tanto pra cotista Negro, tanto cotista social é em questão de renda, é a questão do dos multipapéis, multitarefas que você tem que seguir **e vem ainda o preconceito, né? Que você sofre de amigos, você sofre de alguma coisa, de te verem como alguém que não tá estudando, como uma coisa ruim. Você se dedica a estudar e têm pessoas que não entendem isso** [...] E aí **foi uma experiência que eu sofri que ela foi traumatizante**, assim pra mim, mas foi também muito importante pra eu poder me desenvolver e ser uma pessoa melhor e provar e fazer de tudo pra conseguir ser uma boa estudante, porque eu estava fazendo uma matéria...Foi muito pesado na minha época, sabe? Porque foi no primeiro semestre e você não sabe o que está acontecendo. E o professor chegou pra mim e falou: “você não tem ensino fundamental? Isso aqui é coisa de ensino fundamental, você deveria saber disso”. Foi uma coisa muito forte pra mim **porque veio toda essa questão de ter vindo de escola pública, de você passar por tudo aquilo e você sofreu uma crítica dessa sabe?** Então, falei “professor, se você considera ensino fundamental ir pra escola sete horas e voltar oito, você não ter uma aula, porque não tem professor, então ele tinha que ser a responsável por isso e aí foi que eu acho que ele sentiu alguma coisa e falou: “é, infelizmente”, mas tá aquele deboche, sabe? **Então, essa foi a coisa assim mais traumatizante que eu passei** (Laudelina Campos de Melo, cotista, comunicação social).

d) de José Carlos do Patrocínio, cotista, no curso de engenharia química:

(ED271) **A gente sempre sente um tom de crítica quando a gente fala que entrou por cotas né**, por exemplo, eu principalmente porque passei no cursinho, sempre, no meu caso ainda que é um curso de engenharia, é a grande maioria do pessoal escolhe medicina, sente, o tom de “ah você e negro e vai escolher engenharia”, vai ser fácil de passar, sempre tem, mesmo não sendo intencional e uma coisa que já se debateu muitas vezes, não é intencional mas é um pequeno ferimento que a gente fica guardando. É um sentimento velado, **um racismo estrutural** (José Carlos do Patrocínio, cotista, engenharia química).

e) de Francisca Edwiges, cotista no curso de geografia:

(ED272) Eu passei por situação que foi: “**ah, mas por que você utilizou Cota?** você podia ter passado por uma concorrência e não tem tanta diferença”, mas assim, não sei se isso foi alguma discriminação, mas eu sei que foi a única coisa que eu passei que eu me lembre (Francisca Edwiges, cotista, geografia).

f) de Lélia González, ex-cotista e, hoje, professora da educação básica:

(ED273) Quando eu passei no vestibular, eu postei, né? Que eu tinha entrado na universidade e aí eu recebi muitos comentários, como: “**você só entrou porque é cotista** porque se fosse num grupo de ampla concorrência, você não estaria aí, falando que eu estava, que isso é uma dívida histórica que as pessoas acham que o governo tem e que isso seria uma desigualdade”. Até hoje mesmo com o SISU aberto, eu recebi um comentário falando que eu ingressaria novamente na universidade de novo porque eu seria cotista, porque no grupo de ampla minha nota não daria (Lélia González, cotista, enfermagem).

g) de Luiz Gama, ex-cotista e, hoje, professor da educação básica:

(ED274) Uma vez cheguei em uma papelaria para imprimir uns documentos que era do PIBID, eu fui pibidiano, durante toda a minha graduação, durante quatro anos. E essa mulher virou para mim e disse: ‘ nossa Luiz Gama, você está imprimindo coisas da faculdade, você já entrou na faculdade? Eu já estava no meu terceiro ano, e ela falou pra mim **“eu nunca imaginei que você iria entrar aqui nessa universidade... nunca imaginei...”** E aí depois de muito tempo eu descobri esse filme, que existem pessoas na sociedade que elas não são sonhadas, que para elas não existe um futuro construído por meio da transformação educacional e depois fiquei questionando por que ela nunca imaginou que eu nunca entraria em uma universidade? Qual é o critério de a pessoa fazer isso, né? E dentro do espaço acadêmico isso só me turbinou e me potencializa a construir mais dentro desse espaço, tanto que eu **enfrentei racismo dentro da universidade, foi um gatilho que eu tenho emocional muito grande**, foi aí que comecei a construir minha identidade racial, por dentro da universidade, então, essas dores, no meu entender, elas transformaram, me transformaram em outro ser humano., né, em um ser humano de resistência que tá ali dentro daquele espaço, e aí ele vai construindo sua identidade, e quando eu falo no racismo, foi um primeiro ato contra mim, que eu vi de fato, que eu só construí a ideia do que era o racismo, foi dentro a universidade, porque ela me prepara para isso, tanto dentro da geografia, que é um estudo social muito grande quanto dentro da minha vivência, só que dentro da universidade eu nunca carregava o discurso da militância, pela ausência de conhecimento, e ela me proporcionou isso, esse encontro com a teoria, e infelizmente com a prática, **a prática racista**. E... aí depois disso comecei a defender essas ideias, comecei a buscar autores, comecei a buscar entendimento sobre o que que era ser negro dentro da sociedade (Luiz Gama, ex-cotista, doutorando, professor de geografia da educação básica).

h) de Dandara dos Palmares, ex-cotista, e, hoje, professora da educação básica:

(ED275) Embora ninguém saiba qual foi o nosso meio de ingresso, confesso que no início me senti envergonhada. Já ouvi comentários como: **“Não sei como fulano conseguiu entrar aqui, certeza que é cotista”**. Isso me incomodava, pois era como se nós cotistas estivéssemos ali por caridade e não por mérito (Dandara dos Palmares Zumbi, ex-cotista, professora de educação básica de educação física).

Além dessas vozes de contestação, que questionam a capacidade dos estudantes cotistas, retratadas por meio de relatos diretos (de forma polêmica), há também o registro de relatos indiretos (também de forma polêmica) que revelam a mesma representação negativa dos estudantes cotistas. O vocabulário/escolhas lexicais que revelam essas práticas estão destacados em negrito. Essas representações ocorrem, na voz:

i) de Francisco – Zumbi dos Palmares, cotista no curso de pedagogia:

(ED276) Em 2017, já tinha nome de UY, né? E em um grupo de amigos. A gente conversando sobre a questão de **quem tinha entrado com cotas quem não tinha** e falava sobre quando a gente entrou **alguns colegas, algumas pessoas que estavam assim ao redor da nossa conversa cochicharam e falaram que as pessoas que achavam que cota não deveriam existir**, porque eles consideravam que todos tinham as mesmas oportunidades, então eles achavam que era muito injusto pegar vaga de uma pessoa e passava a vaga de uma **pessoa branca ou com outra característica**. Essa foi a **primeira questão que eu sofri**, mas que no momento eu não consegui identificar né? Porque eu ainda estava no processo de construção, de conhecimento da minha identidade também, mas que ao longo desse tempo fui percebendo essas questões e algumas falas né, na verdade, algumas posições de alguns professores em que a gente chama de **racismo velado**, em algumas conversinhas paralelas dentro de sala, que eu consegui e ainda consigo identificar [...] **É o racismo institucional, ele ocorre muito de forma velada, ele não é escancarado igual ao estrutural...** Outro ponto só para finalizar que eu estava nessa pegada que eu tinha acabado de entrar no PÉT aqui do pontal, e eu fui questionar um professor sobre o **porquê ele não falava sobre determinadas questões voltadas para população negra e pensando na educação pra relações étnico-raciais daí nesse momento esse professor desconversou e falou que a gente teria que deixar isso para outra oportunidade né, então aí a gente consegue identificar na fala desse professor a não como ele pensa existe uma não necessidade tratando essas questões que são muito pertinentes e importantes então já aconteceram algumas questões comigo** (Francisco - Zumbi dos Palmares, cotista, pedagogia).

Essas estruturas discursivas, com marcas recorrentes de intertextualidade (relação polêmica), explicam a defesa de Fairclough (2001, 2003), quando ele afirma que em certos casos, os textos competem entre si e estabelecem relações antagônicas, nas quais um desses textos vai se legitimar, por meio da negação do outro. E isso é comprovado quando os atores sociais contra as cotas refutam os argumentos dos cotistas.

Com relação aos discursos convocados, o discurso da discriminação é evidente, nesses relatos, o que pode ser reforçado por meio das metáforas ontológicas materializadas em: (ED269), (ED270) e (ED271). São metáforas ontológicas usadas para identificar causas (CAMINHO MAIS FÁCIL, PEGAR SOL, PEQUEMOS FERIMENTOS, SENTIMENTO VELADOS SÃO AS ENTIDADES). Há também a construção de uma metáfora orientacional, em (ED271): “eu estava nessa pegada que eu tinha acabado de entrar no PET” (TER CONTROLE É PARA CIMA).

A metáfora “é um caminho” aparece com um sentido diferente daquelas ocorrências em que os estudantes cotistas veem as cotas como oportunidade. Nesse caso, uma mesma metáfora é usada para criticar o ingresso por cotas, avaliando-o como uma facilidade vivida por estudantes empobrecidos e negros, em detrimento dos estudantes ricos e brancos, o que sabemos que não é verdade, porque o caminho, tomando as palavras de Van Dijk (2021, p. 229), é “um processo longo e difícil”. Todas essas escolhas linguísticas direcionam para um Julgamento de capacidade: o quão os cotistas seriam capazes de ingressar na universidade, se não fossem as cotas.

Há uma predominância, também, dos discursos de denúncia, de luta por equidade e de resistência, conforme materializados nas seguintes vozes:

a) de Luiza Mahin, cotista no curso de pedagogia:

(ED277) [...] É realmente um processo, né? Porque **quando a gente se depara justamente com essa coisa do racismo velado que a maioria dos cotistas raciais vivenciam**, seja com os que são de classe baixa ou com os negros. Enfim...é que em relação à classe média, não sei, é diferente, é uma coisa diferente pra gente ver, eu sei que tem uma quantidade de gente negra, que é de classe média, né e que a maioria deles acabam não recorrendo às cotas raciais, né? Mas assim, **é um processo muito difícil, né? Se é essa identidade, de ser cotista, no meu caso, influencia muito. O curso que eu faço influencia também, enfim... a minha identidade negra influencia, minha classe social influencia, tudo foi muito diferente porque justamente por essa questão da desigualdade social e da falta de equidade no acesso**, muita das vezes a gente... muitas vezes, **a gente não percebe igualdade, e isso gera um conflito né? Eu acabei todas as vezes me sentindo em “nenhum lugar” da universidade federal**, por não ter tido acesso a muitas informações que os outros que estavam ali na mesma sala tinham... Eu tinha de tentar mostrar capacidade, conhecimento. Então não me senti menos capaz do que eles, mas eu percebi que eu não tive a mesma formação, que me faltou muita coisa, talvez eu devesse ter aprendido a lidar com isso com menos sofrimento, a estar ali de uma forma mais tranquila. Porque pegou muitas vezes, a questão da diferença de tratamento. Eu tive muitos professores bons, mas alguns, é como se eles não quisessem alunos da periferia ali, porque são várias coisas que acontecem em um lugar mais distante, que tem essa questão do ônibus e a UX não fica num lugar de muito fácil acesso, né? Só têm dois ônibus de manhã, que a gente tem possibilidade

de pegar, um de Planaltina e o primeiro ônibus que vai diretamente pra universidade, ele já passa seis e quarenta, muita das vezes a gente chega atrasado; e tem professor que não entende isso sabe assim... a sensação que a gente tem é que eles realmente não queriam que a gente estivesse ali... (Luiza Mahin, cotista, pedagogia).

b) de Maria Jesuína, cotista no curso de ciências naturais:

(ED278) A maior dificuldade é o preconceito **dos outros** alunos que não são cotistas, às vezes até de **alguns professores**.

c) de Machado de Assis, cotista no curso de física:

(ED279) Sim, não ocorreu diretamente, mas eu senti basicamente pela linguagem corporal da pessoa que ela sentiu como se eu não tivesse mérito de estar ali e fez, por um tempo, que eu então acreditasse nisso. Por isso, acredito que sim, que tem discriminação por você ser cotista [...] Há basicamente **o preconceito relacionado ao fato de eu ser asiático** também, **também pelas poesias que escrevo**, e eu ter sido cobrado, colocado como uma pessoa que deve ter muitos méritos, principalmente relacionado à inteligência, então eu tenho de ser perfeito, essa cobrança, sabe?

d) de Francisco José do Nascimento, cotista no curso de matemática:

(ED280) Houve situações, como em ciclo de amizades, no meio universidade, em oportunidades de esporte, cultura e lazer que **a gente...a gente fica um pouco excluído** porque os representantes ou **organizadores sabem que você não tem essa condição de participar junto com eles da mesma forma que eles vão participar e talvez pode afetar eles**. Então, isso também se reflete no meio acadêmico também, para ir a eventos, essas coisas do tipo e porque os professores, eu vejo que sempre **os alunos que vão pra fora para eventos, essas coisas, dificilmente você vê um cotista** ir mais longe **o cotista ou até negro participar. É muito seletivo**, sabe? Eu não sei como é feita a seleção, como é feita essa procura, **eu não tive a oportunidade de ir pra eventos muito longe**, em encontros nacionais, **eu nunca participei de outros mais longe**, mas já participei de encontros regionais, de mineiros, né? E **pode ser que isso afete muito nesses alunos que são excluídos**, que vivem esses empecilhos porque nós também queremos ingressar em um mestrado e em um doutorado e nós temos condição, né? A gente tem embasamento teórico, a gente estuda pra isso, a gente sabe que é capaz, só que eu não desisto, graças a Deus, porque eu estou muito firme no que eu quero. Eu tenho um sonho e a princípio o meu sonho é ser mestre em educação matemática e eu vou até o fim.

Além desses relatos, chama à atenção a denúncia feita por Narcisa Amália, acerca de práticas racistas e discriminatórias sofridas (sofreu racismo, por ser negra e discriminação por ser pobre e mulher). Primeiro, apresento as representações construídas por meio de um argumento de exemplificação:

(ED281) Foi na banca de heteroidentificação. Eu não entendi como **falaram que eu não era negra**, professora, olha para mim! Olha minha cor! Eu não entendi a justificativa deles e na época estava começando esse processo de heteroidentificação de maneira online. Eles não me aceitaram na cota racial e **alegaram que o meu certificado de conclusão de curso era falso**. Tanta coisa eu passei. E aí pra eu entrar com o recurso eu ia ter que ir lá, levar os documentos, me apresentar pra conseguir fazer o vestibular e aí eu não quis, **eu estava grávida, professora, eu não podia ficar andando por aí, então, eu deixei de mão isso [...]**.

Essas marcas de argumento de exemplificação estão a serviço de polarizar o estudante cotista como inimigo da universidade, como alguém que não merece estar naquele lugar, o que se alinha ao discurso de Luiza Mahin (ED277), quando ela afirma se sentir “em nenhum lugar na Universidade Federal”.

Quando eu afirmo que a universidade não pode contribuir com cenários opressores, é devido a situações como essa, de relatos de injustiça partirem da própria banca de heteroidentificação, que deve ser composta por pessoas com rigor, mas que sejam sensíveis às situações de fenótipos. O fato de entrevistar essa aluna para esta pesquisa permitiu perceber que se trata de uma pessoa negra retinta, o que causa uma certa preocupação acerca de como essas bancas estão sendo compostas.

Discursos diversos entram em cena no relato de Narcisa Amália:

- discurso da desigualdade, da discriminação, de racismo, de gênero:

(ED282) Eu já estive dentro de uma sala de aula e eu falei que eu estava tendo algumas dificuldades no curso de matemática e um estudante virou pra mim e falou “**o que que uma pessoa como você quer em um curso desse**”? E, na verdade, ele usou “**o que que uma mulher como você quer num curso desse**”? Tipo, além do agravante de eu ser mulher, tem a questão de eu ser negra e ter vindo de escola pública. “**O que que uma pessoa que tem essas três características quer em um curso desse**”? É óbvio que eu não tenho capacidade pra estar ali, sabe? Eles pensam assim. E foi algo muito pesado e foi em uma disciplina de direito, que a gente também estuda direito, né? Algumas disciplinas optativas.

Além desses discursos articulados, pela voz de Narcisa Amália, emerge o discurso dos direitos humanos, o que reforça que é uma estudante que conhece as cotas, que sabe dos seus direitos e que sabe que não merece ser discriminada, assim como nenhum outro ator social:

(ED283) E uma delas era a respeito de direito, de direitos humanos e a professora atua mesmo e o respondeu por mim, ela achou isso um absurdo, o colocou em seu lugar, eu nunca mais vi sinal dele na turma, ele cancelou a disciplina, que eu acho que foi por causa disso. Mas, ele que foi muito infeliz com esse comentário, **foi uma prática de racismo e uma prática de discriminação. Discriminação por você ser mulher e racista pela cor da pele**, . Eu enfrentei muito isso durante o curso de matemática porque o curso de matemática na UX ele é muito elitizado, ele é muito... na verdade, não é só o de matemática, a maioria, a UX por muito tempo, ela foi elitizada né? Só entrava quem fazia cursinho né? Assim depois da adoção das cotas é que essa situação está mudando, ainda tem muito, mas hoje, a UX já tem uma quantidade maior de cotista, de pessoas pobres, de pessoas negras e eu sempre relaciono pobre com o negro, né? Porque a maioria dos negros são pobres então não tem nem como a gente tá desvinculando muito isso eh, que a gente vai chegar nesse ponto né? Das cotas sociais e raciais que as pessoas criticam tanto (Narcisa Amália, cotista, engenharia civil).

A professora de Narcisa Amália teve uma atitude antirracista e antidiscriminatória: “e a professora atua mesmo e o respondeu por mim”. Essa atitude foi, mais especificamente, de combate a essas práticas, o que lembra o discurso de hooks (2013, p. 152):

Como professora, teórica e ativista feminista, sou profundamente comprometida com a luta pela libertação negra [...] O comprometimento com a política feminista e com a luta pela libertação negra significa que tenho de ser capaz de confrontar as questões de raça e gênero dentro de um contexto negro, proporcionando respostas significativas para perguntas problemáticas e meios acessíveis e apropriados para comunicar essas respostas.

Tudo isso joga luz na necessidade de adoção de práticas antirracistas e antidiscriminatórias. Uma questão que não pode ser esquecida é que “preconceito e discriminação não são inatos, mas aprendidos, principalmente por meio do discurso público”, segundo Van Dijk (2015, p.31). E se podemos aprender a ser racistas, podemos também aprender a não ser.

Por isso, tenho dado vários exemplos de que a universidade, enquanto instituição, e o professor universitário, enquanto elite simbólica, podem ser o caminho primeiro para o combate, já que o “antirracismo pode ser definido como amplamente pré-formulado de cima para baixo, ou seja, iniciado por escritores antirracistas, líderes políticos, jornalistas, professores e líderes religiosos, que têm acesso ao discurso público”, conforme salienta Van Dijk (2021). Só assim será aceito (ainda que de maneira parcial), por fragmentos da população em geral, e especificamente por aqueles que são os alvos do racismo e da discriminação (VAN DIJK, 2021).

Ainda estabelecendo uma relação da cognição com o discurso e com a estrutura social e pensando no (des) conhecimento que os atores sociais cotistas e ex-cotistas têm acerca das políticas de permanência na universidade, sigo com a discussão e análise nesse foco. Tenho reforçado, durante toda esta tese, que a relação entre sociedade, discurso e cognição não ocorre de forma direta. Assim, eu só posso argumentar sobre o sistema de cotas, se eu conhecê-lo; e é nesse momento que as representações mentais são ativadas, que a cognição entra em cena. Ainda em relação ao conhecimento, muitos estudantes cotistas enfrentam/enfrentaram obstáculos, não porque a universidade não tinha políticas de assistência estudantil, mas por desconhecimento de suas existências. Em outros momentos da tese, aponteí marcas linguísticas que evidenciam que muitos atores sociais que são contra as cotas não conhecem essa política. Então, por falta de conhecimento, eles são contra o ingresso no ensino superior por meio da AA sobre cotas. A seguir, apresento estruturas discursivas que revelam um desconhecimento (cognição) dos próprios cotistas (hoje alguns são ex-cotistas) sobre as políticas de permanência. Em todas as próximas estruturas discursivas, é possível identificar marcas de Avaliação de contração dialógica de refutação (ou marcas de intertextualidade), reveladas por meio da negação; a negação de que realmente os estudantes não conhecem as políticas de permanência, seja isso materializado pelo uso da escolha linguística “não”, ou pelo uso do prefixo negativo “des”, em “desconheço”, tais como nas vozes:

a) de Maria Jesuína, cotista, no curso de ciências naturais:

(ED284) O sistema de permanência socioeconômico é para todos. Desconheço se tem um específico para cotista. Qualquer um pode pleitear uma vaga.

b) de Sabina Zumbi, cotista no curso de letras:

(ED285) Não, não tenho conhecimento das políticas de permanência.

c) de José Carlos do Patrocínio, cotista no curso de engenharia química:

(ED286) Essas políticas eu conhecia algumas delas, eu conhecia, mas não com esse nome, por exemplo o RU, eu conheço já, mas eu não cheguei a participar porque estou chegando agora, mas, por exemplo, a questão do auxílio para o computador remoto e o auxílio alimentação, essas duas que você falou eu conhecia já, mas nunca cheguei a usar porque eu ainda estou no primeiro semestre. mas eu já tinha ouvido falar, mas eu acho que é pouco divulgado, eu por exemplo a questão de moradia, eu sou de Paracatu, eu estou distante uns 300 quilômetros então assim eu não tenho consciência nenhuma de como eu vou conseguir um auxílio desse de verdade porque tipo assim não é divulgado eu conheço poucas pessoas que realmente tem esse auxílio.

d) de Laudelina Campos de Melo, cotista no curso de comunicação social:

(ED287) Olha eu comecei o primeiro semestre eu não sabia de nada. Não sabia que tinha um RU. Algumas colegas me chamavam: “Laudelina, vamos almoçar?”. Eu falava: “ não, eu não vou, tenho que fazer isso”, mas era porque eu não tinha como pagar. Aí uma colega do jornalismo falou comigo, e antes dela uma outra disse: “ eu vou levar o cartão”. Eu pensei: “como assim o cartão? E foi aí que eu fui saber que tinha o RU, que eu comecei a comer lá.

e) de Aqualtune, cotista no curso de letras:

(ED288) Nossa, com certeza não, eu só sei essa questão de auxílio, tudo financeiro, né? Acho que não conheço muito mais que isso não.

f) de Francisco José do Nascimento, cotista no curso de matemática:

(ED289) Não. Não tenho conhecimento. Talvez indiretamente, mas de todas não. Conheço a bolsa moradia, o RU, que sou acolhido até hoje, conheço a questão do auxílio pra comprar equipamento para acompanhar a educação remota que era para dar prioridade para os cotistas e eu consegui. Inclusive chegou ontem meu computador. Quando eu passei na universidade, meu pai me deu um notebook só que não foi um notebook muito bom e agora na minha reta final, ele começou a dar problemas inclusive aqui como a gente está no método do que a gente está falando aqui o meu notebook a tela dele não liga a luminosidade, eu o ligo e eu espero até através de um cabo HDMI e ligo na televisão. Eu me candidatei ao auxílio remoto da UY e fui acolhido... Só que falta muita divulgação. É isso é uma coisa que eu vejo muito, que falta muita divulgação. No nosso curso de matemática, até que não falta, porque a gente tem um grupo, a gente tem um contato muito grande com nossos professores. Eles são muito acolhedores. A gente tem alguns professores que se preocupam com a situação financeira dos alunos que eu já eu já presenciei, professores ajudando financeiramente alunos pra comprar comida até, sabe? Para comprar equipamentos que pudessem ajudar os seus alunos a estudar, até cadernos, eles davam, essas coisas, emprestar computador, já presenciei muita coisa do tipo no curso de matemática.

g) de Machado de Assis, cotista no curso de física:

(ED290) Não conheço todas as políticas de permanência. Eu percebi que têm vários tipos de oportunidades de pegar bolsa, só que eu ainda não recebi, mas várias pessoas que conversam comigo e são cotistas disseram que tem. E só conseguem permanecer na universidade porque têm essas bolsas.

h) de Hilária Batista, cotista no curso de educação no campo:

(ED291) Específico para o cotista não. Não tenho conhecimento.

i) de João Clapp, cotista no curso de medicina veterinária:

(ED292) Eu não conheço quase nada. Eu conheço, conheço a de moradia e a do RU da alimentação.

j) de Maria Firmina dos Reis, cotista no curso de geografia:

(ED293) Não tenho conhecimento de todas não. até porque aqui como é um campus menor, acredito que não tenham disponíveis todas as Cotas [...] um exemplo, o RU da universidade divulgado desde o início. eu tava lá, eles estão dando um auxílio pra bolsista do RU, aí eu solicitei o auxílio do RU, aí eu recebo todo mês pra comprar comida, porque aí esse eu tinha convicção de que eu preciso. Eu lembro que quando entrei na faculdade, eu conhecia o RU, mas eu ia e voltava todo dia, eu chegava a Ituiutaba no horário da minha aula, então eu nem ia ao RU, eu já passava direto pra sala e eu chegava à sala e na época o RU dava e quando você ia à primeira vez ao RU não se fora de Ituiutaba é assim, eles lhe davam uma caneca amarelo escrito UY e todo mundo usava essa caneca, quando a gente entra tem poucas amizades e eu ficava intrigada,” onde compra essa caneca, tá todo mundo usando, onde compra isso”? E com o passar do tempo, que eu criei algumas amizades e eu perguntei. quando você vai a primeira vez ao RU você ganha essa caneca e aí eu fui e ainda bem que eu ganhei essa caneca, eu não sabia de onde vinha essa caneca, mas eu queria essa caneca.

Essas marcas de intertextualidade (com o uso frequente do não), relacionadas com marcas de opinião e atitude e que apontam para as representações mentais que os estudantes têm das políticas de permanência, podem ser caracterizadas, nas palavras de Fairclough (2003), como fragmentos da prática social sobre o ingresso e permanência na universidade e contribuem para constituir o marco social do discurso.

Assim, considero importante usar o discurso de Luiz Gama (ED289), ex-cotista e atualmente professor da educação básica, de geografia: para reforçar o que tenho argumentado sobre a importância do apoio da universidade e do professor universitário:

(ED294) Não, não tinha conhecimento das políticas de permanência, eu te falei, **somente no terceiro período, quando uma professora minha viu que o esforço que eu estava fazendo, sub-humano e me disse: “Luiz Gama, tem umas bolsas”...Ela me mandou umas listas de documentos por e-mail, eu as imprimir e ia riscando.** Eu lembro direitinho. Eu estava riscando um por um dos documentos que eu tinha de arrumar, os que eu tinha de ligar pra minha mãe, para pedir para ela, até ficar tudo pronto, para que eu conseguisse as bolsas para permanecer na universidade. Sempre falo uma coisa pra meus alunos, estudantes aliás, prefiro chamar de estudantes, os quais leciono, que não é só falar que a universidade é uma porta que se abre, é realmente uma porta que se abre, mas não é só isso. Você está entrando onde? Essa porta vai te dar entrada pra onde? Existe uma cadeira pra você se sentar? Existe uma mesa pra você jantar? Existem livros pra você ler? Eu falo isso no sentido figurado, porque não adianta só uma porta aberta. **Aí é hora que falo para eles das políticas de permanência na universidade e tem de usar quando você vai para uma faculdade que pode estar 300, 400 quilômetros de onde você mora, porque nas universidades, existem políticas para que você esteja lá dentro, que tem uma base pra te apoiar. Aí eu falo: tem a bolsa alimentação, tem a bolsa transporte, tem a bolsa moradia, tem**

projetos científicos. Então tudo isso é para que você fique nessa universidade, para que você entre na universidade já sabendo que isso existe. Já entra correndo atrás dos direitos de vocês ou então, eu desmistifico essa ideia de que a universidade é somente uma porta aberta, dentro dessa porta, dessa sala que você entra tem que ter a cadeira pra você se sentar, a mesa pra você jantar e espaço pra você se preencher. Então, as políticas... **eu não conhecia**, foi essa madrinha que te falei que me disse “você precisa e você vai ter”.

Durante a realização das entrevistas, informei a todos os estudantes sobre a política de permanência, inclusive, indiquei os *sites* das universidades em que estavam discriminados os auxílios estudantis. Disse a eles também que, nesta tese, aponto mais de dez tipos de auxílios ofertados. Alguns, inclusive, conseguiram o computador para assistirem as aulas remotas, depois que eu os informei. Assim, concordo quando os estudantes relatam que tem pouca divulgação. Eu não tenho a pretensão de que essa pesquisa possa superar todo esse cenário, mas acredito que ela já contribuiu para minimizar, para que cotistas fossem atrás de seus direitos. Sei que é uma ação pequena, conforme mencionei para uma professora universitária participante da pesquisa, mas os seus argumentos me trouxeram força para continuar na luta (As escolhas lexicais – vocabulário – estão marcadas em negrito):

(ED295) **Eu acho que não é pequeno**, sabe, Conceição? **A ideia de que é pequeno foi colocada na nossa cabeça, de que essa ação, por exemplo é pequena, não, essa sua ação de compartilhar essas informações e a escolha de ter ido adiante, não é algo pequeno, é algo que mudou a sua vida, mudou a vida dela e provavelmente dos descendentes dela, muda a rota de direção do desenvolvimento e isso não é pouca coisa, não é?** Todos os trabalhos interventivos que a gente desenvolve têm a sua relevância, o que que a gente tem que pensar que é grande, **eu acho que a grande revolução ela vem do miúdo, do trabalho de formiguinha** (Voz da professora Esperança Garcia).

Por fim, assim como fiz macroproposições de representações e avaliações do Sistema de Cotas, apresento também aquelas que se referem às identificações/avaliações dos estudantes cotistas e ex-cotistas, por eles mesmos.

FIGURA 26 - Como os estudantes cotistas e ex-cotistas se identificam e se representam discursivamente

Os estudantes cotistas e ex-cotistas se identificam e se representam como:

- Um homem negro, um homem que se movimenta.
- Um bom estudante.
- Uma aluna melhor do que antes.
- Um aluna muito estudiosa.
- Uma pessoa que teve muitas experiências com questões sociais.
- Uma pessoa desafiadora.
- Uma pessoa que não não se sente discriminada.
- Uma aluna esforçada e responsável.
- Uma pessoa mais estudiosa, uma aluna mais preocupada com os estudos.
- Uma pessoa extremamente esforçada.
- Uma pessoa que é a prova viva que o sistema de cotas funciona.
- Uma pessoa que reconhece muitos pontos que vão ser melhorados.
- Uma pessoa que se construiu academicamente e que se encontra como ser político.
- Uma pessoa capaz.
- Uma pessoa que mudou sua vida e de sua família.
- Uma pessoa sonhadora.
- Uma pessoa que deu orgulho para sua família.
- Uma pessoa grata.



Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados gerados.

Essas avaliações/identificações e representações apontadas têm um caráter mais positivo, no sentido de valorizar os cotistas, de acreditar que são capazes. O que não ocorre nas seguintes macroproposições:

FIGURA 27 - Identificação/Avaliação e representação dos cotistas e ex-cotistas

Os estudantes cotistas e ex-cotistas se representam e se avaliam:

- Como aqueles que são incapazes de ingressar no ensino superior, se não fossem pelas cotas.
- Como aqueles que têm dificuldades com as produções científicas, teorias, letramento acadêmico, sem conhecimento prévio das teorias.
- Como aqueles sem condições financeiras, desprovidos de renda, para permanecerem na universidade.
- Como aqueles que são representados como inimigos dos não cotistas.
- Como aqueles que já sofreram (de forma velada ou não) práticas racistas e discriminatórias.
- Como aqueles que não conhecem ou não conheciam as políticas de permanência na universidade.



Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados gerados.

Encerrada essa parte de como os estudantes cotistas e ex-cotistas se identificam e se representam discursivamente, sigo para como os professores universitários desses estudantes os identificam e os representam.

5.4.5 Como os professores universitários identificam e representam os estudantes cotistas

Foi perguntado aos professores universitários se sabiam quem são/eram os estudantes cotistas. Os três responderam que não e que também preferem não saber. Por meio de argumentos de exemplificação, eles comprovam que não sentem essa necessidade de “classificar” ou de saber quem são os estudantes cotistas. Apresento as representações mentais construídas (sobre o conhecimento de quem é cotista ou não), pelas vozes:

a) de Antonieta de Barros, professora universitária, na UX:

(ED296) Infelizmente, eu não **tenho como saber se eles são ou não cotistas, isso não vem pra gente[...]** eu não sei também se, de certa forma, poderia ser uma discriminação você classificar, tal aluno é cotista. **Eu só sei quando eles são cotistas, vamos supor, a gente vai escrever um edital agora, para iniciação científica, aí o aluno que me procurou, ele me disse, “professora, eu sou cotista”**, então, a gente pode ver pelo o edital... o edital de ações afirmativas que é o perfil desse aluno, só assim eu fiquei sabendo, pelo próprio aluno, e dessa forma você tem razão mesmo, porque eu não teria preconceito, mas talvez algum outro colega poderia dizer: - “tá vendo, ele não acompanha, porque esse menino é cotista” (Antonieta de Barros, professora universitária da UX).

b) de Joaquim Nabuco, professor universitário, na UX:

(ED297) **Eu não sei, eu não sei se eu ministro aulas para alunos cotistas ou não, alguns eu sei porque me falam**, mas normalmente eu não conheço essa informação e não conheço porque **eu não vou atrás dessa informação mesmo, mas eu sei de alguns cotistas, mas eu não consigo te dizer se são muitos ou não, porque eu não tenho conhecimento sobre isso[...]** As informações me chegam quando o aluno por algum motivo, num debate ou numa conversa, numa orientação, ele me fala, **mas não é uma busca sistemática que eu faço, por exemplo, na secretaria ou coisa assim**. Acho que eu como sou um professor que trabalha com questões étnico-raciais dentro das *Ciências Naturais*, eu normalmente acolho essas temáticas e trago pra debates, seja em eventos, seja em outro tipo de atividade, eu acho que o tratamento com essas pessoas é no sentido mais de ficar atento sobre o fato de se estão conseguindo a permanência ou não, precisa sim de um acompanhamento, agora de outro modo eu ficar muito fixado nessa questão pra poder orientar na prática, não, porque eu acho que a questão do debate social tem que estar presente de forma geral (Joaquim Nabuco, professor universitário da UX).

c) de Esperança Garcia, professora universitária, na UX:

(ED298) **Eu não pergunto, eu não pergunto e não recebo essa informação, eu tenho alunos. Para mim, todos são estudantes. São alunos que estão comigo naquele semestre ou até mais do que um semestre. Não, eu não percebo assim, uma... uma diferença de quem é cotista e de quem não é cotista [...]** Eu dou aula, num curso que chama licenciatura em ciências naturais, na faculdade UX, lá, **eu não vejo, entre os estudantes, essa disputa de poder de espaço, essa hierarquização**, até porque muitos e muitos dos meus alunos e alunas, entraram por cotas e precisam das políticas de apoio da UX e também, provavelmente, do governo, de uma forma geral, né? Então, nossos alunos e nossas alunas, **a maioria são estudantes que necessitam do apoio de ações de assuntos comunitários da UnB, que tem bolsa permanência... são alunos!**. (Esperança Garcia, professora universitária da UX).

Emanam das vozes dos professores um discurso de solidariedade, construído por meio de avaliações: “Para mim, todos são estudantes”, “são alunos!”, “eu não teria preconceito, mas talvez algum outro colega poderia dizer”: tá vendo, ele não acompanha, porque esse menino é cotista”. Há uma realização de Afeto de infelicidade, marcado pela circunstância “Infelizmente”, e que evidencia que a professora lamenta por não ficar sabendo antes, no entanto, ela afirma que não teria preconceito, mas que não pode garantir que outro colega não teria. Parece-me, então, que esses professores preferem não saber quem é cotista e quem não é, com o objetivo de “tratar todos da mesma maneira”, independente da forma de ingresso.

Mas, penso que se deve chegar o momento dos cotistas falarem, com liberdade, das suas condições, sem serem criticados pelos colegas, sem serem expurgados, sem a necessidade de revelar, “nos bastidores”, aos seus professores, sobre o seu papel social. Alinho a minha voz com a de hooks (2013), quando ela explica que quando o controle sai do papel principal da sala de aula, a liberdade entra, pela voz dos estudantes e de seus professores.

Assim como revelado pelos estudantes cotistas e ex-cotistas, os professores também os identificam e os representam como estudantes com dificuldades em relação às produções científicas, às teorias, ao letramento acadêmico e como aqueles sem conhecimento prévio dos conteúdos. Acredito que o que está materializado nas próximas estruturas discursivas reforça a necessidade de se trabalhar com os gêneros acadêmicos desde o ensino médio. Isso evitaria situações de constrangimento, evitaria práticas discriminatórias, como já ocorreu com cotistas que contam que foram comparados com estudantes do ensino fundamental, em aulas da graduação, como no relato de Laudelina Campos de Melo, participante da pesquisa: “E o professor chegou pra mim e falou: “você não tem ensino fundamental? Isso aqui é coisa de ensino fundamental, você deveria saber disso”. Repito, nem a universidade, nem o professor universitário deveriam estar ao lado oposto do cotista. Obviamente, quem defende a AA não quer que ela seja para sempre, que leve trinta, quarenta anos para ser superada a questão da falta de acesso ao ensino superior. O que se deseja é que aumente o número de vagas, garanta a permanência, de tal sorte que, em dado momento, não seja preciso mais utilizar dessa política.

Por meio de argumentos de exemplificação, os professores relatam porque representam os estudantes como aqueles que têm dificuldades em relação ao letramento acadêmico, nas vozes de:

a) de Antonieta de Barros, professora universitária na UX, que justifica que os estudantes não tiveram uma formação que contemple algumas necessidades:

(ED299) Eles não terem uma formação que não privilegiou alguns aspectos... eu vou dizer por mim, eu fui aluna de escola pública, eu ingressei na universidade pública, através da escola pública, mas quando eu cheguei na universidade, eu percebi que os colegas que tinha estudado numa escola particular, eles tinham muito mais conhecimento de coisas que eu não tinha. o que aconteceu? eu ingressei na universidade, na época com eu te disse não tinha cotas, foi assim, por passar mesmo, passei, só que sentia muita dificuldade de estar lá, porque eu não conseguia acompanhar, eu reprovei numa série de disciplinas e eu acredito que o aluno a partir dessa minha experiência, o aluno que chega e consegue ingressar numa universidade independente de ser por cotas ou não, **mas se ele vem de uma escola pública e ele não tem aquele “arcabouço teórico” de conhecimento necessário que o da particular** teve, ele sofre no contexto de não estar preparado, ele não sabe diferenciar, muitas vezes de como fazer um resumo, muitas vezes ele copia tudo ainda da Internet, ele não sabe que é plágio, isso eu percebo muito bem. e vai ter esses dois tipos de dificuldade maior que eu vejo que é a dificuldade conceitual sobre aquele conhecimento.

b) Na voz de Joaquim Nabuco, professor universitário na UX, que argumenta que a dificuldade maior é o domínio das estruturas gramaticais, com as regras da Língua Portuguesa:

(ED300) Eu acho que **as dificuldades são tanto no sentido técnico quanto no sentido cultural**, como você destacou, no sentido técnico, acho que é no sentido técnico mesmo quando eu digo que é **conhecimento de recursos de conceitos**, vamos dizer que é **uma lacuna técnico intelectual, talvez não intelectual, técnico conceitual** porque realmente **há uma lacuna grande nesse sentido de tanto na produção oral como eu já disse, tanto de produção escrita e aí os gêneros diversos que a gente utiliza dentro da universidade, como ensaios, resenhas, artigo**. Eu, normalmente, sou muito avesso a ter artigo nas primeiras disciplinas do curso, eu não acho que seja nem produtivo e nem convidativo, então, eu sou um pouco avesso a pedir artigo, mas sou favorável a provocar, convidar os estudantes pra produção criativa e oral, **eu acho que é importantíssimo saber fazer o uso da própria palavra, a gente enfrenta muito dificuldade com os professores e os alunos têm muita dificuldades dessas lacunas conceituais, lacunas técnicas, e mesmo que a escola seja muito centrada em gramática, nós temos muitos problemas gramaticais também, a Língua Portuguesa é muito difícil, estamos de comum acordo, todo mundo acha que a Língua Portuguesa é muito difícil, e temos problemas gramaticais de pontuação, acentuação, questão de pronomes, verbos, enfim, desses problemas eu percebo que de alguma forma pelas correções, pelos processos de conversa, quando a gente destaca que tem alguns vícios de linguagem, isso aí vai ser contornado, esse poder da escrita, essa condição pra escrever isso daí demora um tempo e, às vezes, a gente pede um ensaio, no começo, quando eu comecei a dar aula eu percebi eu pedi um ensaio e dava pouca orientação do que é um ensaio, então, eu percebi que cabe a nós orientarmos sobre: o que é, como fazer, mesmo que eu acho que o ensaio que eu entendo nem tem uma norma tão clara, bom então, eu acho que o desafio é esse, um desafio conceitual e técnico, outro desafio é o cultural, é o desafio do aluno que tem vergonha de perguntar**, do aluno que, e eu volto à questão das pessoas que não se sentem autorizadas a fazer o uso da própria palavra (Joaquim Nabuco, Professor universitário de alunos cotistas, na UX).

Concordo com Joaquim Nabuco, porque é preciso deixar claro que a Língua Portuguesa, por si só, já é um instrumento de poder, pela rigidez da gramática normativa. São inúmeras regras, que, em muitos momentos, causam confusão até mesmo para os professores da área. Então, não seria justo exigir que um estudante, oriundo de escola pública, privado de tantas oportunidades, cheguem à universidade, com um excelente domínio da língua. Mas, isso é outra luta, e que essa tese assumiria uma dimensão espacial maior ainda, se eu for adentrar nessa seara.

Ainda por meio da identificação de argumentos de exemplificação, aponto o que professores têm feito para modificar essa situação, segundo os relatos de: Joaquim Nabuco, (ED300): “quando eu comecei a dar aula eu percebi eu pedi um ensaio e dava pouca orientação do que é um ensaio, então, eu percebi **que cabe a nós orientarmos sobre**: o que é, como fazer, mesmo que eu acho que o ensaio que eu entendo nem tem uma norma tão clara, bom então, eu acho que o desafio é esse, um desafio conceitual e técnico, outro desafio é o cultural, é o desafio do aluno que tem vergonha de perguntar”.

Para enfatizar a necessidade de se trabalhar com os gêneros acadêmicos, desde o ensino médio, convoco a voz de Esperança Garcia, professora universitária, em que se constrói uma Avaliação de gradação de força, intensificação:

(ED301) A maioria dos nossos alunos são de escola pública. Eles apresentam dificuldades, por exemplo, com o processo de escrita, né? Tenho muitas dificuldades, eu sou professora de metodologia da pesquisa em educação. **E eu defendo demais que as escolas tinham que trabalhar os gêneros acadêmicos, né? Todos os textos acadêmicos antes de entrar na UX.** E eu vou trabalhando junto com eles, no fazer miúdo, da gente escrever junto e pensar junto, eu faço atividades de interpretação coletiva de artigos científicos, por exemplo, faço diferentes tipos de atividades para que eles e elas possam começar a compreender até o que que é essa crítica, porque muitas vezes acham que crítica é porque você tem que achar ruim, que a coisa é ruim ou que você tem que colocar só a sua opinião, é bom? Ou é ruim? Ou é legal ou não é? É de boa. **Então, fico sempre explorando com eles e com elas esses significados das palavras, assim como você tem interesse no discurso, eu também tenho, né?** Palavras são pensamentos e procuro explorar com eles e com elas essas, esses significados né? Que nós vamos construindo com o tempo (Esperança Garcia, professora universitária da UX).

Além do argumento de exemplificação, “por exemplo, faço diferentes tipos de atividades para que eles e elas possam começar a compreender até o que é essa crítica”, uma Avaliação de gradação é construída para enfatizar a defesa da professora sobre a necessidade de se trabalhar os gêneros acadêmicos desde a educação básica: (ED301) “E eu defendo **demais** que as escolas tinham que trabalhar os gêneros acadêmicos, né? Todos os textos acadêmicos antes de entrar na UX”.

Por fim, para que isso ocorra, é preciso considerar que os gêneros do discurso representam um objeto de ensino de Língua Portuguesa, considerar a argumentação de Bazerman (2009, p. 31), de que eles podem ser também “fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam” e considerar, principalmente, que os gêneros discursivos são formas de agir e interagir no mundo, conforme defende Fairclough (2003). Obviamente, antes de pautar o ensino de Língua Portuguesa em gêneros do discurso, é importante que o professor entenda qual concepção de língua/linguagem sustenta suas práticas pedagógicas.

Outro obstáculo apontado também pelos estudantes e reforçados por seus professores é aquele que se refere ao financeiro. Os estudantes cotistas são identificados/avaliados e representados como aqueles que são desprovidos de renda, com dificuldades financeiras e que merecem informações para ingressar na universidade e permanecer nela.

Considerando isso, em mais uma vez, há o descortinar de um discurso de solidariedade, revelado por meio da preocupação com os estudantes, pelos professores entrevistados, para que eles permaneçam na universidade, apesar dos obstáculos:

(ED302) Tem a dificuldade econômica e financeira, não sabe do que ele tem o direito na universidade e eu também vejo uma questão também que pode ser da própria autoestima dele. Às vezes, ele entra lá e –“poxa, eu entrei por uma Cota”, será que sou tão capaz quanto os outros? Se os próprios professores, às vezes, falam isso pra ele, será que ele também às vezes não pensa: “meu *Deus*, será que eu vou aprender, será que eu vou ser capaz de aprender como os outros”? A gente precisa trazer isso pra ele, que ele é capaz, que ele pode, por isso que eu acredito que com os calouros, **quando eles entram, precisam de acolhimento, de acolher, mostrar o que é universidade e**

para ele conseguir se equiparar porque ele chega lá, a gente tem algumas disciplinas introdutórias pra que ele fale: - “eu também posso, consigo, eu sou capaz” abafar essa deficiência que ele traz para que ele possa deslanchar, se ele chegou ali, ele é uma pessoa que no mínimo tem força de vontade e esforço, senão não estaria ali. (Antonieta de Barros, professora universitária da UX).

Além dessas marcas de escolhas lexicais (semântica local/vocabulário), há aquelas que realizam um Afeto de segurança, quando a professora defende a formação de estudantes seguros, por meio do acolhimento; é possível construir também um Julgamento de capacidade, quando Antonieta de Barros identifica e representa seus estudantes como capazes: “A gente precisa trazer isso pra ele, que ele é capaz, que ele pode”. Há também, no discurso de Antonieta, para ratificar esse julgamento de capacidade, uma construção de uma avaliação de Engajamento de contração dialógica: (ED302) “e para ele conseguir se equiparar porque ele chega lá, a gente tem algumas disciplinas introdutórias pra que ele fale: - “eu também posso, consigo, eu sou capaz”. O discurso da desigualdade também é evidenciado e articulado, mais uma vez, com o discurso da solidariedade, conforme a voz de Esperança Garcia (ED303):

(ED303) **As dificuldades de moradia, de alimentação existem mesmo. O nosso campo ele é um campo periférico, existe sim, muito, muito, nesse momento de pandemia mais ainda ,nós estamos nos mobilizando enquanto docentes, nós estamos fazendo distribuição de cestas básicas pros nossos alunos.** Porque é real, a fome é real, a dificuldade financeira é real e a gente tenta fortalecer muito a assistência social do nosso campus, porque ele precisa funcionar direitinho pra apoiar esses alunos e essas alunas, porque aqui a gente percebe a importância desses papéis sociais, mas Planaltina fica a cinquenta quilômetros, por exemplo, de onde eu moro, né? Quarenta quilômetros do centro. É longe, eu tenho alunos, você é do DF, você vai saber, né? Eu tenho alunos, por exemplo, da Cidade Ocidental, de Valparaíso... que vão em busca dum sonho ((Esperança Garcia, professora universitária da UX).

O discurso da solidariedade perpassa também pela voz de Esperança Garcia, quando ela faz questão de ressaltar que os alunos são oriundos de periferia. E para quem conhece as periferias de Brasília, por exemplo, sabe bem que o cenário é de atores sociais que viram seus lares sendo desfeitos, que foram vítimas de violência (ou testemunhas de violência doméstica ou violência que ocorre entre grupos rivais), passam dificuldades financeiras, muitos dependem de auxílios dos governos para sobrevivência. Sendo assim, usar o termo periferia diz muito sobre a identidade dos estudantes, diz, inclusive, sobre o processo de transformação que está ocorrendo, com muita força, no que tange ao acesso de alunos oriundos de escolas de periferia, tais como Taguatinga, Ceilândia, Brazlândia, Planaltina, Samambaia, nas universidades. Destaco que essas cidades “concentram 48,4% da população em situação de extrema pobreza no Distrito Federal” (DUTRA, 2021, p.1). Segundo a Secretaria de Desenvolvimento Social, “na capital brasileira, 77.447 famílias sobrevivem com renda per capita abaixo de R\$ 89 mensais. Desse total, 37.320 residem em Ceilândia, Planaltina, Samambaia, Taguatinga e Brazlândia” (DUTRA, 2021, p.1).

Na ED303, há a articulação do discurso da desigualdade com o discurso da solidariedade, quando Esperança Garcia relata quais ações estão sendo empreendidas em apoio aos estudantes com dificuldades financeiras.

E Joaquim Nabuco também é outro professor que conhece os obstáculos que os cotistas enfrentam, principalmente o financeiro, para permanecerem na universidade, assim, ele também é solidário, quando convida os cotistas a “ocuparem” o espaço universidade:

(ED304) Eu acho que é isso, o espaço da universidade ele pode ser muito hostil e pode ser muito estranho, então, às vezes, é preciso dizer pro aluno, **você pode entrar você pode assentar, é seu também o lugar**, acho que uma palavra generosa de alguém, do professor, nós professores, de um colega, talvez abra mais portas dentro desse espaço porque achar que todo mundo tem a mesma coragem ou o mesmo sentimento de pertencimento não tem, não tem a mesma coragem, a mesma autoridade, a mesma confiança em acessar o espaço e permanecer nele[...] a questão do preparo do espaço, tanto em termos de formação quanto em termos de garantir sobrevivência daquela pessoa, a permanência... **tem gente que tá na periferia no deck da universidade e vice versa ou em outros estados e precisam continuar na universidade.** (Joaquim Nabuco, professor universitário da UX).

Essa representação do estudante, como aquele que precisa de recursos financeiros para permanência, é construída também por meio de uma metáfora: (304): “talvez abra mais portas” dentro desse espaço (ABRIR É PARA CIMA), que posiciona a universidade como oportunidade de transformação de vidas.

Avaliações de Julgamento de capacidade e de Afeto de segurança podem também ser construídas por meio da voz de Joaquim Nabuco (ED304): “porque achar que todo mundo tem a mesma coragem ou o mesmo sentimento de pertencimento não tem, não tem a mesma coragem, a mesma autoridade, a mesma confiança em acessar o espaço e permanecer nele[...].”

Enfim, os professores universitários entrevistados identificam e representam discursivamente seus estudantes como aqueles que precisam de recursos financeiros, mas também são representados como aqueles que têm a capacidade para superar esse obstáculo, desde que tenham apoio de outros atores sociais, tais como professores, colegas e, principalmente, do governo e da própria universidade. Ressalto que esses professores participantes da pesquisa têm consciência de seu poder discursivo, da facilidade ao acesso discursivo, em relação às minorias, justamente por isso, são considerados elites simbólicas. Uma elite (apenas simbólica), devido suas posições sociais, mas totalmente solidários com seus estudantes.

Apresentadas todas as representações e identificações (sejam positivas ou negativas) dos estudantes cotistas, por eles mesmos e por professores universitários, separei algumas ações para responder a terceira e última questão de pesquisa.

5.4.6 Possíveis caminhos para transformar/minimizar a situação de injustiça social que envolve o sistema de cotas: quais ações têm sido desenvolvidas e quais mudanças devem ser feitas com vistas à permanência pela voz dos cotistas, ex-cotistas e professores universitários

Nesta subseção, a minha intenção é responder à terceira e última questão de pesquisa. Para isso, a organização da análise se deu de forma um pouco diferente das outras, pois o objetivo aqui também é diferente, que é apontar os possíveis caminhos para transformar/minimizar (OTTONI, 2019) a situação de injustiça social que envolve o sistema de cotas. Assim, o primeiro ponto será identificar as ações (materializadas por meio de processos – verbos), depois jogarei luz em atitudes (manifestadas por meio de Avaliações de Afeto, de Julgamento e Apreciação), e por fim, centrarei em argumentos, principalmente de exemplificação e comparação. As atitudes e opiniões manifestadas revelam posições sociais e políticas, assim como assevera Van dijk (2013, p. 353): “diferentemente de outras perspectivas, a ACD¹¹⁵ não nega, mas assume e defende sua posição social e política. Ou seja, a ACD é tendenciosa – e orgulhosa disso”. Julguei ser importante dar destaque primeiro para o que já está sendo feito, a fim de valorizar também os esforços das universidades, para, depois, apresentar o que deveria ser feito e/ou transformado.

Nas estruturas discursivas a seguir, há marcas linguísticas que revelam ações que já estão sendo feitas e pelas quais os estudantes cotistas foram contemplados ou que julgam ser ações eficientes: Argumentos de exemplificação, de comparação e de jogos de números comprovam as ações que estão sendo feitas, nas vozes:

1) de Narcisa Amália, cotista, no curso de engenharia civil, na UX:

(ED305) A UX, ela me surpreende em relação a isso, como eu já passei um semestre lá em uma Universidade em Goiás e conheço muitos alunos de lá e sei das dificuldades de bolsa e de permanência lá, a UX me surpreendeu. Enquanto há essas políticas de permanência porque tem auxílio moradia, tem auxílio alimentação, tem auxílio transporte, tem auxílio em creche, tem auxílio socioeconômico, que é o auxílio permanência que inclusive eu recebo, que é a bolsa de quatrocentos e sessenta e cinco e é quando a gente não, por exemplo, eu tive que ir por dois meses receber auxílio, uma bolsa emergencial lá na UX porque eu ainda não tinha conseguido aprovação, né? Na atual bolsa que eu estou de auxílio permanência e aí eu estava com problemas no cartão estudantil e não estava dando pra ir todo dia porque eu estava gastando quase catorze reais por dia de passagem. Na verdade, eram catorze reais por dia de passagem. E aí eu fui lá, né? Na assistência social, e fiz a carta, falei o que que estava acontecendo e eles marcaram a entrevista com assistente social e aí isso tipo em sete dias o dinheiro estava na minha conta, os quatrocentos e sessenta e cinco para eu conseguir terminar o semestre, conseguir pagar a passagem pra terminar o semestre pra não perder as aulas. E aí eu tive que pedir **esse auxílio** novamente no outro mês e também foi me concedido. Então, eu acho que **lá tem bastante ajuda em relação a isso**. E durante esse período de pandemia também e desde quando eu entrei na UX eu estava só com o notebook bem velhinho e aí ele deu problema e meu computador estava estragado e aí graças ao **auxílio que eles deram no ano passado, foi mil e quinhentos, mas ajudou bastante**, minha irmã conseguiu comprar o notebook pra ela. **Eu consegui terminar de montar o meu computador**, e graças a Deus hoje a gente está com dois computadores em casa pra conseguir estudar. Isso é bom porque ela tem aula às vezes no mesmo turno que eu, então, tem aula no celular e isso não é

¹¹⁵ Lembrando que ACD, ADC e ECD se referem ao mesmo campo do saber.

bom e ela também conseguiu o auxílio e o auxílio a bolsa permanência lá na universidade que ela estuda não é menor”.

2) de João Clapp, cotista no curso de medicina veterinária, na UY:

(ED306) Na UY, por exemplo, desde dois mil e dezessete, se eu não me engano, é isso, dois mil e dezessete, começou com a questão das cotas raciais, **começou com as entrevistas, pessoalmente, cara a cara** para saber mesmo se a pessoa estava no caminho certo daquela cota e **se ela preenchia mesmo todos os critérios daquela cota**. E isso **já foi um meio gigantesco pra melhorar pra gente**. Porque muita gente antes disso não deveria ter concorrido por cotas e entravam normalmente e **sobre a renda** que eu mesmo já ouvi muitas histórias de pessoas que tinham dinheiro mesmo e conseguiram entrar por cotas por renda, burlando totalmente o sistema. Mas burlou o sistema e conseguiram entrar. E essas pessoas aí vão se formar agora, eu conheço essas pessoas. São várias, né? Infelizmente são várias, infelizmente mesmo”.

3) de Zacimba Gaba, cotista no curso de jornalismo, na UX:

(ED307) Por exemplo, na UX, **tem o auxílio creche, tem o auxílio moradia** e não sei se é um benefício que se encaixa para permanecer, mas assim, na biblioteca, os bolsistas, **a gente pode usar o notebook se quiser**, a gente vai lá, por exemplo, com a nossa identificação, né? Com a carteirinha da UX e **a gente pode usar o notebook pra estudar na biblioteca. Tem o vale livro pra comprar livros na editora da UX**.

4) de Laudelina Campos de Melo, cotista no curso de comunicação social, na UX:

(ED308) ~~Os estudantes na UX são bem tratados em alguns pontos, por exemplo, tem muitos eventos, tem muitos projetos, tem muitas campanhas, e somos amparados por muitas coisas como apoio psicológico. Também a gente tem muito apoio na área dos esportes,~~ que é uma área assim que foi muito interessante pra mim, porque quando chega, quando vamos receber doações do governo, alguma coisa acontece que é barrada, **mas algumas ações são destinadas primeiro para os cotistas**, isso é bom. Essas ações foram muito importantes pra mim porque eu consegui ganhar dois prêmios a partir desse programa, né? Então, **assim alguns lados eles estão bem amparados**, mas já outros que é uma questão de preconceito mesmo em relação aos professores, alguns alunos mesmo relatam isso, mas eu não sofri muito nessa questão porque eles sempre amparam muito a gente (Laudelina Campos de Melo, cotista, jornalismo).

5) de Francisco José do Nascimento, cotista, no curso de matemática, na UY:

(ED309) Então eu ingressei como cotista de escola pública e rendas. E **dentro aqui da faculdade, da universidade, em todos esses anos da minha graduação, em todos os projetos eu participei de praticamente todos. Só um que eu não consegui, mas de todos vamos citar aqui 90% por cento dos programas que teve de auxílio, de renda e tudo mais, eu fui acolhido, por ter vindo de família com renda menor de um salário-mínimo;** porque na minha família só são eu e minha mãe e minha irmã e apenas minha mãe trabalha, né? Ela é efetiva na Prefeitura como técnica de enfermagem. Então, o salário representa uma renda apertada que fez com que eu fosse **acolhido com vários programas sociais, como bolsa moradia, bolsa alimentação**.

Considero crucial ter apresentado o que está sendo feito, porque isso pode servir de exemplo para outras instituições e pode também incitar uma reflexão sobre em que medida os auxílios estão chegando até os estudantes cotistas. Para apontar o que deve ser feito, selecionei possíveis ações que julguei serem cruciais, porque são muitos registros e nenhuma pesquisa dá conta de “olhar” para tudo.

De acordo com os participantes algumas ações deveriam ser feitas, são elas:

→ **Divulgar mais informações sobre o ingresso na universidade pública e sobre a permanência nela**

Nas estruturas discursivas a seguir, há uma série de opiniões, marcadas por expressões, tais como “Eu acho” (cognição pessoal) e a “a gente acha” (cognição social). As marcas de cognição pessoal e social explicam os modos como esses participantes expressam seus discursos, considerando os grupos linguísticos, epistêmicos e sociais que fazem parte, considerando, obviamente, suas subjetividades. As ações que deveriam ser feitas estão materializadas por meio de Argumentos de exemplificação. Para os participantes da pesquisa, essas ações poderiam ocorrer por meio das seguintes divulgações:

1) da existência dos RU:

(ED310) *Eu acho* que isso é importante mudar, é mais importante na verdade, porque não adianta aumentar o número de vagas disponíveis, se não têm pessoas para preencher, se não têm pessoas que sabem daquela existência. E *eu* falo isso porque realmente esses últimos dois anos eu fiquei muito chocada com as pessoas que não sabem a respeito de cotas como funciona, que não sabe que uma universidade pública é pública, você não paga, sabe? Que lá tem pesquisas onde você pode estar ganhando uma bolsa pra estudar, e tem auxílio, **tem restaurante universitário pra você fazer sua refeição** lá, sabe? Tem tantas coisas dentro de uma universidade que os alunos não sabem, e que os jovens não sabem. E isso é muito pesado, sabe? É bom *eu* responder para pessoas esclarecer e abrir a visão, assim tipo tal universidade pública, mas é ruim quando a gente recebe esses tipos de perguntas, sabe? De quanto que você paga pra estudar lá, porque a gente não tá vivendo numa época de desinformação, pelo contrário, a gente tá o tempo todo com informação. O tempo todo passando na televisão sobre ENEM, sobre vestibular, sobre tudo e ainda assim **têm pessoas** que acham que a universidade pública é paga (Narcisa Amália, cotista, engenharia civil, na UX).

As vozes de Maria Inês Sabino e de Narcisa Amália, estudantes cotistas, na UX, estabelecem uma relação harmônica com a voz da professora Antonieta de Barros, ao defender que é preciso divulgar informações sobre a AA sobre as cotas (tal como o ingresso por cotas pelo enem):

(ED311) [...] mas é ruim quando a gente recebe esses tipos de perguntas, sabe? De quanto que você paga pra estudar lá, porque a gente não tá vivendo numa época de desinformação, pelo contrário, a gente tá o tempo todo com informação.

(ED312) *Eu acho* que assim, deveriam informar mais sobre as cotas, deveriam liberar mais informações (Maria Inês Sabino, cotista, engenharia civil).

(ED313) *Eu acho* que **tem que divulgar mais isso**, porque *eu acho* que os alunos, vamos supor, eu faço um trabalho de extensão que a gente vai para as escolas da periferia do DF, fazer experimentos em ciência e lá eu falo pra eles que tem a *Faculdade UX*, muitos alunos não sabem que a faculdade é lá, muitos não sabem que é uma instituição pública, **muitos não sabem como eles podem fazer pra acessar**, **eu acho** que a gente precisa divulgar isso melhor pra que os meninos tenham essa consciência que lá é um espaço público e que eles possam ocupar ou não, para que eles possam chegar até lá, é muito importante que a gente tenha veículos de que essa lei chegue para quem precise saber dela, porque a gente sabe que essas crianças, essas famílias não tem acesso à informação, não

tem acesso aos seus direitos, então, é muito importante de que além das leis serem criadas, **que elas sejam divulgadas e que elas cheguem para quem tem que chegar** (Antonieta de Barros, professora universitária da UX).

Além de divulgar informações sobre o ingresso, segundo os participantes, é crucial a divulgação:

2) das políticas de permanência:

(ED314) Passar informações, principalmente, no pós ingresso. Se a universidade quer receber esse aluno cotista ela necessita de políticas que garantem a permanência. Por exemplo, recentemente *eu vejo* isso acontecendo na UX, mas ainda é um longo caminho” (Antônio Bento, cotista, comunicação Social).

(ED315) Agora tem o conhecimento das políticas de permanência, mas não é muito divulgado, eu só fui saber disso a partir de uma sessão com a psicóloga. Que ela foi e me explicou tudo, então talvez como política de permanência é uma sugestão do que pode ser mudado (Laudelina Campos de Melo, cotista, comunicação social e Jornalismo).

(ED316) É preciso fornecer materiais necessários para as aulas, para ampliar conhecimento ou mesmo pela própria profissão a ser seguida, pois são limitados apenas a estes alunos com melhores condições (Júlia Valentina, cotista, engenharia florestal).

(ED317) *Eu acho* que quando você vai ingressar, eu acho que deveria ser colocado, não sei, um estudo ou alguma coisa assim falando sobre a importância das cotas e expondo a existência delas, porque, às vezes, a gente faz as coisas muito inconscientemente e daí a gente acha que é só uma política, mas vai muito além disso *eu acho* que é a especificação do que é esse sistema de cotas (Sabina Zumbi, cotista, letras).

(ED318) Nem todas as universidades têm uma boa biblioteca e é raro acharmos espaços que contenham material de pesquisa mais contemporâneo. Outra questão é a do acesso à internet, por mais que estejamos atravessados pela Pandemia, marcada pelo ensino remoto, ela mostra o quanto se intensifica a desigualdade de acesso e permanência nos espaços acadêmicos de pesquisa (Carolina Maria de Jesus, ex-cotista, professora da educação básica de língua portuguesa).

De forma frequente, as ações estão materializadas por meio de Argumentos de exemplificação, em que essas ações deveriam ocorrer por meio das seguintes divulgações:

3) Fornecer informações no pós ingresso e aumentar a circulação delas:

(ED319) Passar informações, principalmente, no pós ingresso. Se a universidade quer receber esse aluno cotista ela necessita de políticas que garantem a permanência.

4) Elaborar um material de estudo sobre as cotas:

(ED320) Agora tem o conhecimento das políticas de permanência, mas não é muito divulgado, *eu só fui saber disso a partir de uma sessão com a psicóloga. Que ela foi e me explicou tudo.*

(ED321) *Eu acho* que quando você vai ingressar, eu acho que deveria ser colocado, não sei, um estudo ou alguma coisa assim falando sobre a importância das cotas e expondo a existência delas.

5) Ofertar material didático referente aos cursos (tais como livros, apostilas, acesso à internet para busca de material on- line etc):

(ED322) É preciso fornecer materiais necessários para as aulas, para ampliar conhecimento ou mesmo pela própria profissão a ser seguida pedir, pois são limitados apenas a estes alunos com melhores condições (Júlia Valentina, cotista, engenharia florestal).

(ED323) Nem todas as universidades têm uma boa biblioteca e é raro acharmos espaços que contenham material de pesquisa mais contemporâneo. Outra questão é a do acesso à internet.[...]

Por assim ser, defendo que é preciso que ocorra um engajamento do governo, de pesquisadores, de professores e de outros segmentos dentro da universidade para que “lutem” para implementação efetiva de políticas de permanência. Rogo por essa ação, baseando-se na própria voz dos estudantes e professores universitários, ressoadas por meio dessa pesquisa, que deve estar comprometida, como assevera Chouliaraki e Fairclough (1999), em oferecer suporte científico para que possamos questionar problemas sociais referentes à justiça e poder.

Os participantes da pesquisa também defendem que é preciso ampliar a porcentagem de distribuição das vagas e o fornecimento de bolsas (auxílios). Antes de apresentar as estruturas discursivas, creio ser importante mencionar, de forma resumida, sobre a porcentagem referente ao número de vagas já apresentado no quadro teórico dessa pesquisa, apenas para reforçar. Assim, as instituições federais de ensino superior (vinculadas ao MEC) deverão reservar, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas. Além disso, 50% das vagas devem ser reservadas para estudantes cujas famílias tenham renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita. Quanto aos PPI, essa porcentagem vai variar segundo dados do censo (BRASIL, 2017). Apesar dessa reserva de vagas, ela parece não ser suficiente para aumentar o acesso ao ensino superior, de tal sorte, que em algum momento não precise dessa AA para os estudantes. Ademais, é preciso fornecer bolsas de estudos como garantia de permanência, já que os estudantes enfrentam sérios obstáculos, principalmente o financeiro. Levando em conta as opiniões e as atitudes, as ações que deveriam acontecer estão identificadas da seguinte maneira:

6) Ampliar o número de vagas para ingresso na universidade:

(ED324) [...] aumentar o número de vagas para a sociais, pois ainda são poucas, dessa forma mais pessoas de periferia tem chance de ingressar na universidade” (Eva Maria de Bonsucesso, ex-cotista, nutricionista).

(ED325) É preciso aumentar mais as vagas para cotas” (Maria Felipa de Oliveira, cotista e deficiente auditiva, direito).

(ED326) Basicamente eu acho que há muitas questões, principalmente sobre a distribuição de vagas, porque eu acredito que a distribuição dessa quantidade, ela não acompanha a quantidade de pessoas no geral, sabe? Tipo tem uma quantidade X e têm aquelas características em porcentagem da população. Então, para mim precisa mudar o número de vagas. (Machado de Assis, cotista, física).

7) Garantir políticas de permanência, tais como bolsas-auxílio:

(ED327) As universidades precisam de bolsas permanência para estudantes com baixa renda” (Tereza de Benguela, ex-cotista, professora de história da educação básica).

(ED328) No terceiro período, já comecei a ser bolsista na universidade, que era bolsa moradia, alimentação e transporte que aí transformou minha vida, tipo, eu queria estar dentro da universidade (Luiz Gama, ex-cotista, professor de geografia da educação básica).

(ED329) Bem, *acho que* quem entra por meio de cotas já deveria entrar com uma bolsa socioeconômica para ajudar no custeio de se manter na faculdade. Para tentar diminuir essa desigualdade em relação aos outros alunos (Maria Jesuína, cotista, ciências naturais).

(ED330) Eu acredito que sejam necessárias políticas para propiciar não somente a entrada do estudante na instituição, mas sim a sua permanência (Juliano Moreira, cotista, médico).

Para reforçar esse anseio dos estudantes, trago a voz da professora Esperança Garcia, da UX, que, por meio de argumentos de exemplificação, jogos de números e Avaliação de gradação, aponta a urgência de transformação desse cenário:

(ED331) As dificuldades de moradia, de alimentação existem mesmo. O nosso campo ele é um campo periférico, existe sim, muito, muito, nesse momento de pandemia mais ainda, *nós* estamos nos mobilizando enquanto docentes, nós estamos fazendo distribuição de cestas básicas pros nossos alunos. Porque é real, a fome é real, a dificuldade financeira é real e a gente tenta fortalecer muito a assistência social do nosso campus, porque ele precisa funcionar direitinho pra apoiar esses alunos e essas alunas, porque aqui a gente percebe a importância desses papéis sociais, mas Planaltina fica a cinquenta quilômetros, por exemplo, de onde eu moro, né? Quarenta quilômetros do centro. É longe, eu tenho alunos, você é do DF, você vai saber, né? Eu tenho alunos, por exemplo, da Cidade Ocidental, de Valparaíso... que vão em busca dum sonho. Alunos de Uberaba, que moram em Uberaba e que vão pra Uberlândia, você sabe. E vemos aqueles que conseguem o apoio de moradia e aqueles que não conseguem, né? Então a gente tem atuado, é como eu te disse, nós procuramos ser muito próximos, viu? Eu, então, faz parte do meu jeito de ser, muito próxima dos meus alunos e das minhas alunas, de tal sorte, que muitas vezes se sentem à vontade pra contar. “Ai, eu tô com dificuldade de tal coisa”, se é, por exemplo, de transporte, nós tentamos encaminhar da melhor forma, pra que isso não seja motivo de desistência. Nós temos no nosso curso um problema de evasão muito grande, muito grande, principalmente, porque muitas vezes os estudantes ingressam numa universidade e não querem aquele curso, que é pra ser professora e professora de ciências naturais. Às vezes, não é um curso do sonho, mas é o curso que foi aprovado. E aí, alguns evadem e buscam outros cursos da universidade que tinham interesse, né? E outros evadem mesmo assim, abandonam a universidade, porque eu sei que entrar é difícil, Conceição, e sair é muito mais. Os alunos e as alunas estranham a gente falar isso, eu falo, converso com eles e elas sobre isso, né? É que entrar é difícil e sair é muito difícil também. Talvez seja mais difícil do que entrar. E eles: “Não, professora, deve ser impossível isso” (Esperança Garcia, professora universitária UX).

É possível estabelecer uma relação harmônica entre todas as vozes, mas jogo luz em uma em especial: a voz de Juliano Moreira, por se tratar de um ator social que já vivenciou todos esses obstáculos e ter superado cada um, com muita luta. Isso evidencia que é possível

uma transformação/minimização dos obstáculos que envolve a situação de injustiça social investigada. Juliano Moreira era de classe empobrecida, morador de periferia, perseguiu o sonho de cursar medicina, desde quando estudava nas séries iniciais. E perceber que dentro da Universidade há professores, tais como os participantes da pesquisa, que se preocupam com isso, é de certo muito importante para todos aqueles pesquisadores que se engajam com justiça social.

Em relação ainda à distribuição de vagas, é tão urgente que, até a USP, que resistiu por muito tempo para não implementar as cotas, vem aumentando gradativamente o número de vagas ofertadas. Segundo informação do boletim *Em dia com o Direito*, “após muita resistência, no ano de 2017, o Conselho Universitário aprovou a adesão da USP a cotas raciais e sociais” (JORNAL DA USP, 2019, p.1). Ainda de acordo com o que consta no boletim, foram reservadas, no ano de 2018, 37% das vagas para alunos cotistas. Em 2019, o previsto eram 40% de vagas, em 2020, ocorreria um aumento de 5% e, em 2021, seria alcançado os 50% (JORNAL DA USP, 2019). Se a USP, que teve tanta resistência no início, já está avançando, para as universidades que já seguem a Lei 12.711/12, há muitos anos, esse número já deveria ter sido repensando. Ainda mais para aquelas universidades consideradas pioneiras na implementação de cotas, especialmente as raciais, como é o caso da UERJ e da UnB. Outras ações precisam ser empreendidas, também, conforme apontadas a seguir:

→ **Melhorar o ensino público básico e ensinar os gêneros acadêmicos desde o ensino médio**

Tanto os participantes cotistas, ex-cotistas quanto os professores opinaram que é preciso melhorar o ensino básico e ensinar os gêneros acadêmicos desde o ensino médio. Para eles, isso deve ocorrer por meio de:

8) preparação - que deve ocorrer durante toda a educação básica (fundamental e médio):

(ED332) *Eu acho que desde a adolescência, trabalhando isso, será fundamental. O aluno tem que sair com o mínimo de preparação do ensino médio.* Tem alguma disciplina própria, só para isso? Porque veio a pandemia, ainda não estou compreendendo bem o semestre que estou, quais disciplinas ainda irei cursar. É muito difícil a questão da produção (Sabina Zumbi, cotista, letras).

(ED333) A gente sabe que o ensino de escola pública deixa muito a desejar, então, não é a mesma coisa de uma escola privada, por exemplo, têm pessoas, igual da na minha sala, que vieram de escolas privadas de Ituiutaba, eu sou de Canápolis e eu moro ainda em Canápolis, então, eu vim de escola pública e aqui o ensino não é muito bom, então, muitas vezes a pessoa quando ela é de escola privada vem mais preparada, ela vai mais preparada pra universidade na questão de conteúdo mesmo e isso prejudica de alguma forma bastante (Ruth de Souza, cotista, ciências Biológicas).

Nessas estruturas discursivas, há uma realização de Avaliação de Apreciação – complexidade, por meio de argumentos de comparação e exemplificação. O ensino médio é avaliado como fraco e o ensino superior como difícil, assim como ocorre na ED334 e ED335:

(ED334) *Eu, pelo menos, entrei com uma base muito fraca. Muito fraca mesmo né? Da faculdade. Tanto que eu tive muita dificuldade no início da faculdade por não ter esse conhecimento prévio bem consolidado da minha cabeça, aí eu meio que tive que aprender coisas do ensino médio para conseguir dar continuidade na minha faculdade. Tanto que isso gerou até uma reprovação. Minha única reprovação na universidade foi no meu primeiro período. Foi em uma matéria só. Porque era muito baseada nas matérias do ensino médio, era a biologia pura do ensino médio, só que eu não tive, não tive isso não! Não daquela forma que ela cobrava e também algumas coisas nem passaram por mim, nem foram apresentados os conteúdos, talvez, no cursinho, foram apresentados, só que em seis meses com revisão em seis meses, e três anos de ensino médio quase impossível e aí então foi passado o conteúdo muito brevemente, então eu tive muita dificuldade nesse início de faculdade (João Clapp, cotista, medicina veterinária).*

(ED335) *Eu acho que isso deveria começar desde a Educação Básica[...] porque as crianças são muito abertas, como você falou na Educação Básica, eles são espontâneos, eles falam, por exemplo: “eu não vou fazer trabalho com você”, mas por outro lado eles estão abertos a pensar, por exemplo, o que você ensina a uma criança, o que o professor fala pra criança tem muito peso, criança pensa muito, então, se a gente começa desde novinho a trazer esse conceito de explicar melhor toda essa situação eu acho que a gente teria um sentimento melhor dessas questões que hoje a gente vê como essa discriminação e a gente fala de um governo que nega tudo isso, mas nós temos pessoas que apoiaram e que apoiam essa visão, então isso é muito preocupante, é uma sociedade que precisa mudar essa cultura e eu vejo como a gente falou no começo que é a educação a única forma da gente poder mudar essa cultura. (Antonieta Barros, professora universitária da UX).*

Essa urgência de preparação desde o ensino médio é reforçada por meio de argumentos de exemplificação e de comparação em ED332, ao comparar o ensino oferecido pela escola pública e aquele oferecido pelo ensino privado: “por exemplo, têm pessoas, igual da minha sala, que vieram de escolas privadas[...] eu vim de escola pública e aqui o ensino não é muito bom”, em ED334, que avalia o nível de complexidade da educação básica e do ensino superior: “entrei com uma base muito fraca. Muito fraca mesmo né? Da faculdade. Tanto que eu tive muita dificuldade no início da faculdade por não ter esse conhecimento prévio bem consolidado” e em ED335, quando exemplifica que pela espontaneidade das crianças, é possível tentar melhorar o ensino já desde a educação infantil: “porque as crianças são muito abertas, como você falou na Educação Básica, eles são espontâneos, eles falam, por exemplo: “eu não vou fazer trabalho com você”. Obviamente, ninguém está defendendo que desde crianças deva ser incitada a ideia de ingresso no ensino superior, o que se discute é a melhoria da educação básica, em termos de letramento, porque muitos estudantes (e não é só a realidade dos cotistas) chegam no ensino superior sem domínio de práticas de leitura e de escrita ou sem conhecimentos prévios indispensáveis para compreensão das teorias que são bem mais densas do que na educação básica, como é possível perceber no relato de Esperança Garcia, professora da UX:

(ED336) **A maioria dos nossos alunos são de escola pública. Eles apresentam dificuldades, por exemplo, com o processo de escrita, né? Tenho muitas dificuldades, eu sou professora de metodologia da pesquisa em educação. E eu defendo demais que as escolas tinham que trabalhar os gêneros acadêmicos, né? Todos os textos acadêmicos antes de entrar na Universidade.** E eu vou trabalhando junto com eles, no fazer miúdo, da gente escrever junto e pensar junto, eu faço atividades de interpretação coletiva de artigos científicos, por exemplo, faço diferentes tipos de atividades para que eles e elas possam começar a compreender até o que que é essa crítica, porque muitas vezes acham que crítica é porque você tem que achar ruim, que a coisa é ruim ou que você tem que colocar só a sua opinião, é bom? Ou é ruim? Ou é legal ou não é? É de boa. Então, fico sempre explorando com eles e com elas esses significados das palavras, assim como você tem interesse no discurso, eu também tenho, né? Palavras são pensamentos e procuro explorar com eles e com elas essas, esses significados né? Que nós vamos construindo com o tempo (Esperança Garcia, professora Universitária na UX).

Para os participantes da pesquisa, há outras ações que precisam ser feitas, tais como:

9) reforçar os conhecimentos históricos desde o ensino médio:

Essa ação que deveria acontecer está materializada também por meio de argumentos de exemplificação, de comparação e por avaliações de Apreciação (reação de impacto e de complexidade e valoração):

(ED337) A gente não tinha visto no ensino médio questões históricas ou então não lembrávamos mais, não sei, foi passado muito rápido para a gente no ensino médio e a gente sentiu essa falta. *Acho* que no início foi muito complicado para mim, *eu não tinha* uma base muito boa, mas agora que a gente vai adquirindo essa maturidade né, igual a senhora falou, *eu não me sinto* de nenhuma forma discriminada, claro que tenho minhas dificuldades, igual tens uns assuntos que sei lá, não lembro, não teve uma boa abordagem, no ensino médio, ou que *eu não prestei atenção*, ou estava desmotivada na época, e agora *eu* preciso recuperar esses assuntos. Eu não sei se todo mundo faz isso, né, da sala, que já sabem tudo e tal, não precisa ficar lembrando assuntos, mas o processo de estudo é assim, bem complicado [...] Essa questão de acompanhar esse ritmo e **a questão da bagagem cultural**, né? Porque no ensino médio, a gente não corre atrás, não sei, tem o pessoal de baixa renda, o pessoal que vem de escola pública, mas depende da escola também. Só que os estudantes tentarem ficar no nível deles é complicado. A questão de adquirir essa bagagem cultural, tipo tentar igualar, né? Ou pelo menos chegar próximo, eu sinto essa dificuldade (Zacimba Gaba, cotista, Jornalismo).

Em ED337, tem-se a construção de Avaliação de valoração, quando Zacimba afirma não ter “visto no ensino médio questões históricas” ou não lembrar mais se viu. Trata-se de uma valoração manifestada por meio da cognição pessoal (Acho – Eu) e cognição social (A gente), que incita a seguinte reflexão:

- Valeu a pena o que foi ensinado no ensino médio sobre conhecimentos históricos? Funcionou? Fez efeito?

A questão de adquirir essa “bagagem cultural” (ED337) contribui para a realização de uma Avaliação de Apreciação (o quão é difícil para os estudantes não terem essa formação

cultural - reação de complexidade) que é reforçada pela voz de Machado de Assis, cotista, na UX:

(ED338) [...] poderia melhorar se tivesse introdução ou explicasse um pouco sobre os gêneros que a gente usa na universidade, já no terceiro ano do ensino médio. Seria de grande valia, na minha opinião. Para eu conseguir, tipo escrever esses gêneros acadêmicos é uma grande dificuldade [...] Eu acredito também que há uma grande dificuldade em relação aos conhecimentos anteriores que geralmente a gente enfrenta tipo diariamente no nosso curso e vários cursos enfrentam. Por exemplo, a falta de conhecimento prévio, a falta de base do ensino médio. A questão da linguagem tipo o inglês, que deve ser avançado e o espanhol, alguns artigos têm que ser lidos e estão em espanhol e inglês. Então, acredito que esses conhecimentos são preliminares e são bases e isso acabou atrapalhando demais conseguir entrar no universo científico (Machado de Assis, cotista, física).

Os argumentos de exemplificação e de comparação revelam a necessidade de se construir um repertório histórico-cultural (e defendo que é bem além do que esse repertório que constroem apenas para realizar a prova do enem e contemplar competências), tal como apontado na ED337: “tipo igualar né? Ou pelo ao menos chegar próximo, eu sinto essa dificuldade” (argumento de comparação), ou em:

(ED339) O professor ele pode tanto causar impacto positivo quanto negativo, eu não tenho experiência com professor, meus professores sempre foram muito bons, tanto no Ensino Médio quanto na graduação, mas, o professor ele pode causar impacto negativo principalmente se você pegar esse parâmetro de professores mais velhos, que tem bastante, professores mais velhos que se formaram e não têm outras formações e tá ali só pra seu dinheiro, tem a gente sabe que tem e aí o professor não quer estudar mais sobre Cotas, por exemplo, aí você vai pegar um professor, você está no Ensino Médio, no terceiro ano e que não vai te falar sobre Cotas que é um direito seu e que você nem sabe o que significa, você vai passar isso adiante e se você não cai num curso de humanas como é o meu caso, você vai, por exemplo, pra uma engenharia, ou então uma medicina que não tem um debate sobre isso, porque não tem, você não vai saber disso nunca e vai acontecer o quê, acabou, é um ciclo que, que tipo assim, ah, eu não sei sobre Cotas, não preciso disso na minha faculdade, pra que eu quero saber? se você não aprender isso enquanto você tá no seu Ensino Médio, ou Fundamental, esquece a não ser que você vá pra um curso que debate isso, eu me sinto na obrigação, talvez eu não seja professora porque o meu curso é Bacharelado em Licenciatura e pego mais pra área do Bacharelado, mas de qualquer forma eu tenho estágios, eu me sinto na obrigação de passar isso para outras pessoas e digo na universidade, porque em Ituiutaba tem muita criança, eu falo pelos meus colegas porque eu não tive experiência com escola ainda, mas lá tem adolescente que não sabe o que é uma universidade, por que não sabe? porque alguém não divulgou e quem é o principal, o professor. Igual eu sempre falo pros meus colegas, porque é assim, todo mundo entra na Geografia porque tem Bacharelado também e fala” ah não quero dar aula, pra estudar isso” e a gente disciplinas obrigatórias pra Licenciatura, não me agrada, eu te nego, não é minha área, mas eu preciso aprender (Francisca Edwiges, cotista, geografia).

Há um argumento de comparação e exemplificação, em que se representa o professor como aquele que pode causar tanto impacto positivo quanto negativo e isso influencia no processo de aprendizagem do estudante, conforme relatado em ED339. Essa questão do papel do professor como aquele que contribui para o conhecimento, para a formação do aprendiz não é uma tarefa simples, conforme é relatado por Luiz Gama, em ED340:

(ED340) Uma vez, conversando com uma professora de Português, falei assim: “fulana, vamos trabalhar dentro da linguagem, dentro da literatura, algumas palavras que são racistas, a gente coloca, de onde surgiram essas palavras, por que existem esses termos? Qual a história da Língua Portuguesa, trabalhar para que jogue para mim, para o professor de geografia também trabalhar com essas questões, e a gente fica em consonância, todo professor trabalha com uma parte, na semana da consciência negra, eu pedi aos professores para nós trabalhássemos juntos essas identidades raciais, as relações étnico-raciais, vou te falar que foram 2 professores, eu e o de Biologia, quem trabalhou com as questões fenotípicas. E eu trabalhei com a questão da geografia, dos espaços, dos quilombos, da resistência negra. Mas somos muitos professores e somente dois trabalharam com o tema. Porque isso vai ao encontro de novo com o que falamos, é esse comodismo. É tão difícil sair desse comodismo pra buscar outra, outra literatura, fazer um outro slide, montar um outro plano de aula, é muito...muito.... incomoda, de fato. Há quem sempre carrega essa mesma estrutura, tradicional e que não quer trabalhar assuntos vistos como mais polêmicos dentro do espaço escolar. Mas, eu falo pra você, tá mudando! Digo com toda certeza. Quando eu entrei no meu primeiro ano em uma escola, tinham 3, 4 professores que trabalhavam questões polêmicas, como homofobia, racismo, essas questões que são debatidas. Hoje, nós somos, em média, uns 8 professores que participaram do Conversas que Importam, porque eles viram os resultados desses jovens, eles viram resultados. Praticamente nós temos do ano passado para esse ano, alunos com 820 na redação do Enem, tiram 700. Teve uma jovem que tirou 920, na... na redação do Enem. Fora os textos que a gente direcionava para isso. E é isso. Quando eles veem resultados, eles querem participar (Luiz Gama, ex-cotista, professor de Geografia da educação básica).

Trabalhar com as relações étnico-raciais é uma ação antirracista. Mas, como mencionado por Luiz Gama, há muita resistência por muitos professores. Müller (2008, p. 21 e 27) auxilia nessa discussão, ao afirmar que:

A resistência em “ver” situações preconceituosas e discriminatórias quase que faz parte do ethos do professor brasileiro, assim como da percepção da maioria da nossa população. O racismo, que produz as desigualdades em todas as situações de vida, nutre-se do silêncio, da acomodação. Recuperar a contribuição histórica da população negra para a construção da sociedade brasileira, discutir nossa herança africana, não só contribuirão para reforçar a autoestima e a identidade de nossos alunos, como irá prepará-los para enfrentar as inevitáveis dificuldades no mercado de trabalho.

Considerando isso, devemos tratar da promoção da igualdade racial e estudo da cultura afro-brasileira e indígena, não deixando tal demanda apenas ao cargo dos professores de História. Além disso, é preciso desnaturalizar práticas discriminatórias e racistas que existem nas escolas. As ações que deveriam ser empreendidas, a fim de melhorar o desempenho dos cotistas, na universidade, estão relacionadas com a melhoria do ensino básico. Para isso, há a construção de avaliações de Apreciação (reação de impacto e de valoração), de argumentos de exemplificação e de comparação, a fim de ressaltar o quanto a falta de conhecimentos prévios pode prejudicar esses estudantes. Apresento, primeiro, aquelas construídas por avaliações de Apreciação (reação de impacto, de complexidade e de valoração), cujas manifestações se deram como formas de:

10) ensinar os gêneros acadêmicos, desde o ensino médio para uma aproximação com a linguagem científica:

Em ED336, há a construção de uma Avaliação de Apreciação de complexidade, que revela o quanto merece ser comentada essa dificuldade que os alunos enfrentam ao chegar no ensino superior: “A maioria dos nossos alunos são de escola pública. Eles apresentam dificuldades”. Essa discussão revela lacunas no ensino superior público e no ensino superior básico. Embora uma estudante tenha relatado na entrevista que não teve dificuldades com os gêneros acadêmicos (ver ED225), não é a realidade de muitos. Cabe também uma reflexão, a qual me baseio em Fairclough (2003) e em Martin e White (2005), ao tratarem da categoria Avaliação:

- Ensinar os gêneros acadêmicos desde o ensino médio é desejável?
- Vale a pena ensinar os gêneros acadêmicos desde o ensino médio?
- O quão complexo isso pode ser?

Por meio de uma Avaliação de graduação, enunciada por uma professora universitária (“Eu defendo **demais** que as escolas tinham que trabalhar os gêneros acadêmicos, né? Todos os textos acadêmicos antes de entrar na Universidade” - ED336), tem-se a defesa que sim, que vale a pena, que é desejável. Entretanto, não pretendo entrar em uma arena de combate, afirmando que a responsabilidade é do professor universitário ou do professor da Educação Básica, especialmente aquele do ensino médio. Enquanto professora de Língua Portuguesa, sempre priorizei o ensino de alguns gêneros, tais como resumo, resenha e relatório, porque eu, durante a graduação, senti essa dificuldade. Mas, não sou a redentora de toda a educação brasileira (e nem quero ser); o que quero é jogar luz nessa questão, considerando que a partir dos relatos dos estudantes que dialogam com os relatos dos professores universitários de uma maneira bastante harmônica, aumentou a minha inquietação sobre essa necessidade ou não de se ensinar os gêneros acadêmicos, antes dos alunos ingressarem no ensino superior. Deixo a inquietação para trabalhos futuros e para os leitores desta tese.

Dando prosseguimento, além de melhorar o ensino básico, de garantir uma boa formação para que os estudantes ingressem na universidade, sem enfrentarem tantas dificuldades, no período em que estão cursando, é preciso também um olhar mais sensível da própria universidade. Não se pode deixar toda essa responsabilidade ao cargo dos estudantes,

por isso, alinho essa minha defesa com a voz do professor Joaquim Nabuco, da UX, participante entrevistado desta pesquisa:

(ED341) **A universidade precisa também estar preparada, ou formada, ou ser um espaço prazível, um espaço acolhedor pra essas pessoas que estão chegando e normalmente ela não é.** A universidade abre mão pouquíssimo de algumas coisas, de algumas estratégias, de algum modo de dar aula, de alguma lógica do que é bom, do que é ruim, abre pouco mão disso e não debate isso, então, para mim, são duas coisas: uma política de permanência, bolsa, estímulo pra esses estudantes, convites pra fazer parte de projetos, projetos de extensão de pesquisa; colocar essas pessoas em lugares de prestígio e é prestigiá-las mesmo tipo: vamos aproveitar toda ferramenta que a universidade pode oferecer para transformação tanto da vida do sujeito quanto da transformação da sociedade. Então, para mim, existe uma questão de preparação etimológica da universidade, preparação, entender quais são os problemas, fazer assembleias, ter espaço de formação, pautar isso num espaço diverso e onde têm professores e técnicos e técnicos administrativos, pautar as questões das *Cotas*, pautar a questão de que os estudantes requerem um cuidado inicial ou um certo cuidado de ajuste de percurso, ajuste de marcha, o ritmo das coisas é muito diferente[...] eu acho que sobre a questão de ajuste da política de Cotas estar discutindo então a questão do preparo do espaço quanto em termos de formação quanto em termos de garantir sobrevivência daquela pessoa, é permanência que tem gente que tá na periferia no deck do Darci Ribeiro e vice versa ou em outros estados e precisam continuar na universidade.

Enfim, não se deve exigir dos estudantes um desempenho exemplar, principalmente no que tange à produção científica, sendo que sabemos que há um erro estrutural na educação básica brasileira. Outras ações são requeridas pelos participantes da pesquisa e que também merece ser apresentada é a que se refere ao combate ao racismo e às desigualdades:

→ **Engajar-se em práticas antirracistas e antidiscriminatórias**

A lei 10.639/03 apresenta a obrigatoriedade de contemplar a história e cultura afro-brasileira na educação. Posteriormente, foi criada a Lei 11.645/08, que acrescenta a história e cultura indígena, que não estava contemplada na primeira lei. Alguns estudiosos ainda utilizam a designação 10.639/03 por essa representar uma luta do Movimento Negro. Outros pesquisadores utilizam apenas a designação 11.645/08, já que essa é a mesma da anterior, apenas com alterações ao que se refere à história da cultura indígena. Independente de qual designação, essas leis trazem em sua base uma luta antirracista e antidiscriminatória. Durante a pesquisa, houve muitas manifestações de apoio a essa luta, tanto por parte cotistas e ex-cotistas quanto por parte dos seus professores. Antes de dar início para essa discussão, eu desenhei um contexto para os participantes, para que pudessemos discutir sobre o tema, conforme a seguinte nota de campo¹¹⁶:

(ED342) Foi discutido com os participantes o seguinte: Vou desenhar um contexto para discutirmos, okay? Você ficou sabendo da morte do George Floyd, morto devido à violência policial, nos Estados Unidos? Foi um fato muito triste. No Brasil, começou a subir a hashtag #vidas negras importam#. Eu tive esperança de que haveria uma conscientização coletiva maior, sobre a necessidade de uma postura antirracista. No entanto, naquele momento, os brasileiros tratavam o “*Black Lives Matter*” como se fosse um movimento novo que tinha surgido

¹¹⁶ Utilizei essa nota para reflexão com todos os participantes. Ela foi construída a partir da primeira entrevista e eu a anotei e repetia em todas as outras, com poucas alterações.

naquele contexto da morte de George Floyd. Mas, na verdade, o brasileiro estava usando porque gosta de uma novidade, mas não gosta de buscar conhecimento sobre esses temas sociais. Prova disso é que no mesmo período, morreu um adolescente no Brasil, João Pedro, na favela do Rio de Janeiro, atingido por vários tiros, por erro policial, segundo noticiado pela mídia. Morreu também, nessa mesma época, uma criança, o Miguel, que ficou aos cuidados da patroa e caiu do nono andar de um prédio, em Recife, né? E não se subiu hashtag #vidas negras importam#, como ocorreu antes. Enfim, muitos negros morrem todos os dias e até pensei que com o resgate do *Blacks lives matter*, a gente ia perceber de forma recorrente uma luta antirracista. Pelo contrário, os brasileiros começaram a postar #Todas as vidas importam!# Mas o que estava sendo discutido não era essa questão. Obviamente, todas as vidas importam, mas, não. Não... entenderam tudo errado, essa não era de fato a questão. Tanto que se tivessem tão preocupados com todas as vidas, haveria uma comoção maior com o tanto de mortos pela Covid-19. Enquanto na Itália, eram divulgadas oitocentas mortes diárias por Covid, o brasileiro subia outra hashtag, dessa vez, que estavam comovidos, que precisávamos ser solidários. Hoje, a gente perde quatro mil pessoas por dia, no entanto, ainda há brasileiros que negam a potencialidade do vírus. Enfim, as pessoas aprendem ser racistas, aprenderam a ser negacionistas, desde o projeto colonizador, da escravização, com a própria questão do mito da democracia racial, de defender que as raças convivem em perfeita harmonia, resultando nessa incapacidade de reconhecer políticas de reparação com o povo negro. Negam toda a crueldade da escravização, negam o fato da não inserção efetiva do negro da sociedade, pós-abolicionismo, negam que a cor parda é um negro não retinto, que essa cor é fruto do estupro (o senhor da casa grande - branco - violentava a escravizada negra; muitas engravidam e nasciam os filhos pardos). Não sabem (ou não querem saber) que os negros foram impedidos de frequentar escolas, que todo crime que ocorria recaía em suas costas. Enfim, isso não é nada perto dos horrores que aconteceram. Pensando nisso, você acha que se o brasileiro conhecesse mais sobre o contexto da escravização, se entendesse esse projeto colonizador e de poder, ele defenderia a política de cotas? (Nota de Campo, meses 03 e 04/21).

Desde quando iniciei a análise para responder a terceira questão de pesquisa, percebi a quantidade de argumentos de exemplificação que “saltaram” no *corpus*. Acredito que pelo fato de a pergunta estar relacionada à ação, quando foi feita a pergunta, durante a entrevista, os participantes citaram muitos exemplos. Como houve ocorrência também de argumentos de evidencialidade e de jogo de números, julgo prudente não ignorá-los. Assim, dou início por esses últimos, pelas vozes de:

1) Dandara dos Palmares Zumbi, ex-cotista e atualmente professora de Educação Física, na educação básica:

(E343) Hoje a chance de um pobre de entrar na universidade pública é 2% a 5%. Exatamente por isso que existe sistema de cotas, porque trabalhar, estudar e viver em um país extremamente racista e seletivo e ainda ter que competir com alguém que sempre estudou em escola particular, teve acesso aos melhores cursos preparatórios e sempre dedicou seu tempo somente aos estudos, é uma batalha injusta.

2) Carolina Maria de Jesus, ex-cotista e atualmente professora de Língua Portuguesa, na Educação Básica:

(E344) Uma proposta de letramento literário antirracista e maior aplicação das leis 10.639/2003 e 11.645/2009 são chaves para um combate a desinformação em relação às cotas, seja raciais ou sociais. Afinal de contas, a interseccionalidade abre diversas conversas.

O argumento utilizado por Dandara (361) reforça a necessidade de aumentar o número de vagas, conforme já discutido anteriormente, pois esse processo de “colorir” a universidade e de garantir acesso àqueles que estão em situação de desvantagem está longe de ser superada. O argumento de Carolina Maria de Jesus, marcado tanto pela evidencialidade quanto pela intertextualidade (ao mencionar as leis), também é uma forma de jogar luz na necessidade de se trabalhar de forma mais efetiva (não deixando apenas a cargo dos professores das ciências sociais, como tem ocorrido), as leis 10.639/03 e 11/645/08.

Tenho consciência da dificuldade de se trabalhar com esse tema em sala de aula, seja na educação básica, seja no processo de formação de professores, nos cursos de licenciatura, por exemplo. No discurso de Luiz Gama, é possível identificar a dificuldade que é empreender um trabalho coletivo, interdisciplinar, multidisciplinar, para tratar do tema, pois há “resistência” de alguns professores, muitas vezes por acharem que trabalhar com as relações étnico-raciais na sala de aula seja função apenas do professor de história. Essa dificuldade com um trabalho coletivo está materializada por meio de argumentos de evidencialidade, jogo de números, perpassados por marcas de intertextualidade:

(ED345) Uma vez, conversando com uma professora de Português, falei assim: “fulana, vamos trabalhar dentro da linguagem, dentro da literatura, algumas palavras que são racistas, a gente coloca, de onde surgiram essas palavras, por que existem esses termos? Qual a história da Língua Portuguesa, trabalhar para que jogue para mim, para o professor de geografia também trabalhar com essas questões, e a gente fica em consonância, todo professor trabalha com uma parte, na semana da consciência negra, eu pedi aos professores para nós trabalhássemos juntos essas identidades raciais, as relações étnico-raciais, vou te falar que foram 2 professores, eu e o de Biologia, quem trabalhou com as questões fenotípicas. E eu trabalhei com a questão da geografia, dos espaços, dos quilombos, da resistência negra. Mas somos muitos professores e **somente dois trabalharam com o tema. Porque isso vai ao encontro de novo com o que falamos, é esse comodismo. É tão difícil sair desse comodismo pra buscar outra, outra literatura, fazer um outro slide, montar um outro plano de aula, é muito...muito.... incomoda, de fato. Há quem sempre carrega essa mesma estrutura, tradicional e que não quer trabalhar assuntos vistos como mais polêmicos dentro do espaço escolar**. Mas, eu falo pra você, tá mudando! Digo com toda certeza. Quando eu entrei no meu primeiro ano em uma escola, tinham 3, 4 professores que trabalhavam questões polêmicas, como homofobia, racismo, essas questões que são debatidas. **Hoje, nós somos, em média, uns 8 professores que participaram do Conversas que Importam, porque eles viram os resultados desses jovens, eles viram resultados**. Praticamente nós temos do ano passado para esse ano, alunos com 820 na redação do Enem, tiram 700. Teve uma jovem que tirou 920, na... na redação do Enem. Fora os textos que a gente direcionava para isso. E é isso. Quando eles veem resultados, eles querem participar .

Essa “resistência” parte, muitas vezes, de diferentes atores sociais, ao negarem a dívida histórica, ao negarem a contribuição do povo negro na constituição da sociedade, ao negarem a crueldade da escravização, e nota-se mais, sobre esse contexto da escravização, por meio de argumento de evidencialidade e de marcas de intertextualidade, na voz de:

3) Abdias do Nascimento, cotista no curso de engenharia mecatrônica, da UY:

(ED346) *Acredito* que o conhecimento como você falou é muito importante, quando as pessoas acreditam apenas no superficial, não busca aprofundar sobre o assunto, acaba que coisas como essas acabam acontecendo com maior frequência. Acaba que 500 anos de escravização não foi nada, digamos assim, então, quando as pessoas buscam a entender mais do assunto, às vezes a pessoas só sabem de forma superficial, por meio de alguma mídia, aí começa a propagar, infelizmente, as fake news, e aí falam em acabar com as cotas, por exemplo, e acaba que a voz dessas pessoas acaba sendo até maior do que de outras pessoas, né? Infelizmente, as pessoas não são iguais, uma pessoa pode ter um poder na política maior, infelizmente, só porque ela é uma política. Eu acredito que o conhecimento é tudo e que assim essas pessoas deveriam pelo menos buscar mais, conhecer mais essas histórias, valorizar mais nossa história, valorizar algumas disciplinas como sociologia, filosofia.

Além desses argumentos que remetem ao passado histórico, há outros também de evidencialidade (com marcas de intertextualidade), que ressaltam a importância dos movimentos sociais, como nas vozes:

4) de Maria Jesuína, cotista no curso de Ciências Naturais, na UX:

(ED347) Acho que qualquer movimento que bata de frente com o sistema é bem-vindo. Pois foi através desses movimentos que foram implantadas as cotas. E é por meio deles que mostramos a sociedade e conscientizarmos a população. Assim as futuras gerações não vão mais se espantar com as cotas. E pode ser que assim vá se tornando uma coisa natural na sociedade (Maria Jesuína, cotista, ciências naturais).

5) de Antonieta de Barros, professora universitária, da UX:

(ED348) A gente precisa falar como foi esse contexto, é falado na Educação Básica? É falado um pouco, é falado de uma forma tão superficial e a gente não tem no Brasil, não me lembro de ter museu que retrate a escravidão que fale como foi, a gente tem no interior de São Paulo algumas fazendas onde eles têm alguns lugares que eles conservam ainda como foram as senzalas, aqueles objetos de tortura, a gente não vê escolas indo lá, professores falando sobre isso, falando da importância, falar que são seres humanos que muitas vezes nos livros é tão frio, é como se fosse, ah, eles foram trazidos, ficaram, trabalharam, então não tem uma humanização desse contexto. (Antonieta de Barros, professora universitária da UX).

As vozes de Maria Jesuína e de Maria Antonieta se juntam à voz de Joaquim Nabuco, de Francisca Edwiges e de Luiz Gama. Há muitos argumentos de evidencialidade que corroboram para uma intertextualidade que remete para lutas e temas importantes, dentro do contexto de adoção de práticas antirracistas e antidiscriminatórias, o que pode ser reforçado na longa estrutura discursiva a seguir, que apesar da dimensão, julguei ser necessário apresentá-la, por se tratar de um exemplo que pode ser seguido. Segue o relato:

6) de Joaquim Nabuco, professor universitário da UX:

(ED349) O campus onde eu atuo é um campus muito *sui generis*, é um campus muito fora da norma da universidade pública brasileira, eu sou formado no estado de São Paulo, então eu conheço uma lógica de universidade pública do estado de São Paulo e quando eu cheguei aqui eu fiquei boquiaberto, inclusive eu demorei um tempo pra legitimar que aquele espaço, que a universidade também era isso, olha aí, que curioso, como é que a gente se acostuma com pouco, a gente se acostuma com sistemas muito opressores. o campus onde eu atuo tem um curso que é voltado pra população do campo, tradicionais, então tem muitos alunos que são Quilombolas, muitos Assentados, sem contar com a própria população do DF é periférica e atende os alunos da região norte do Distrito Federal, então, esse campus, é um campus muito diversificado muito negro, o campus também é indígena, então, o campus tem esse contexto diferente e eu acho que isso faz a diferença numa sensação de pertencimento do estudante e minha como professor também, porque isso foi incrível pra mim enquanto professor, sentir a diversidade que era tão pouca de onde eu vinha atuando como estudante e senti essa diversidade agora sendo professor, é bonito é bom pra saúde mental inclusive e aí nesse sentido aqui quando, eu cheguei, eu constitui um coletivo de professores negros e professoras negras e a gente vem fazendo eventos pra acolher, pra ouvir, pra denunciar, pra formar pessoas, então, a gente teve encontros, a gente faz eventos, faz encontros, faz fóruns de questões raciais, principalmente voltado a questões raciais e nesse sentido a gente faz muita coisa, a gente já trouxe muitas bandas de *Rap*, cantores de *Rap de Planaltina* aqui pra dentro da universidade, colocamos gente fazendo batalha de *Rap* dentro do principal teatro do campus, trouxemos um *Terreiro* aqui da região pra fazer uma lavagem simbólica da universidade, em pleno horário de pico, nós botamos intencionalmente no horário de pico pra provocar mesmo, então, todo mundo vestido com as vestimentas tribalistas, sagradas e o tambor “comendo”, enquanto o pessoal estava de intervalo, então a gente tem feito iniciativas para poder provocar, nós fizemos uma festa com bebidas e comidas típicas do povo Kalunga, fomos nós e os estudantes que fizemos a comida ali dentro da universidade mesmo, enfeitamos com bandeirinhas um espaço que tinha na universidade, festejamos, ficamos festejando até tarde, então, eu acho que isso é uma iniciativa interessante. dentro da minha sala de aula eu tenho feito esse exercício para também criar espaços formativos, não só culturais que também são muito importantes. Nós tivemos, no ano passado, um estudo coletivo; foi um evento mesmo de extensão que nós fizemos pra chamar pessoas para discutir, debater racionalidade,...a gente debateu muito sobre a subjetividade do racismo, como é que ele molda e transforma e marca a subjetividade das pessoas negras e dentro das minhas disciplinas, eu procuro trazer casos, temáticas, autores, nós temos assistido no *Brasil* um aumento considerado dos estudos sobre racismo, sobre a população negra, isso tem ficado muito popular, temos os estudos Lélia Gonzalez, Djamila Ribeiro... mas tem tido outros, e aí a gente vem trazendo [...] **Eu procuro atender essa questão da lei, mas mais do que isso eu acho que questão da política das Cotas, ela mobiliza uma outra questão que é a temática da negritude, a temática da história do povo negro, as questões raciais dentro das Ciências Naturais, elas também não são faladas, então, para além de colocar pessoas dentro das universidades, é preciso também tornar os temas tratados nas aulas**, temas que alcancem essas pessoas, senão fica uma questão de coloca aqui, coloca dentro da universidade, mas todo nosso conteúdo que a gente trabalha continua desligado, continua muito esotérico, muito fora, de esotérico no sentido de ficar fora, então, eu trago muito, por exemplo [...] Quem está no processo de elaborar essas políticas e debater elas nos espaços superiores de decisão, pra mim tem que pautar e colocar lá dentro do texto da lei a questão de garantir que haja informação dentro dos espaços [...] Só que ela não morre aí, porque para a lei ali não significa o seu pleno cumprimento ou a sua justiça das implicações dela, eu acho que é um projeto grande que envolve pessoas que estão ocupadas em produzir coisas sobre a questão racial, publicar isso muito e falar dos passos, em trazer elementos nas reuniões, tornar a questão racial uma questão falada, compreendida, não centrada nos textos intelectuais ou raciais, mas levar pros espaços pra que a universidade tenha como um dos temas a questão racial, não fique só a cargo das pessoas negras interessadas, mas essas produzir ações públicas, visibilizar[...] é um problema muito sério que a gente tem de falta de cuidado com o conhecimento, então, nos falta formação, **mas também nos sobra privilégio, e quem detém os privilégios históricos é que realmente está no lugar de decisão, está nos espaços de decisão, está nos espaços de resenhas de políticas, se não são movimentos sociais articulados e organizados para poder fazer**, digamos, a curvatura da coisa, virar pro outro lado, a gente teria todos os poderes alinhados para a manutenção dos privilégios, inclusive o quarto poder da mídia, todos esses poderes alinhados pra manutenção dos privilégios, então, eu acho que falta conhecimento, falta formação pra se deter diante do conhecimento, mas nos sobra também palcos pra privilegiados e pouco palco pra vozes marginalizadas, as periféricas, então a gente dá muito palco pra fulana, famosa, branca que falou que tem que testar vacina em presidiários e aí cria todo um negócio, vira uma comoção pública que a gente vai dando palco, que vai dar palco a uma acontecimento na Itália e dá palco nos Estados Unidos que são civilizações privilegiadas, inclusive às nossas custas, então, a gente dá muito palco pra privilegiado, a gente tá acostumado a se entregar diante do “sinhozinho” porque é uma mentalidade muito colonial, a gente aplaude muita gente privilegiada, se cala diante dessas pessoas, então, eu acho que por um lado a gente tem um problema de formação sim, nos falta e por outro a gente tem esse problema de estar sempre no palco das decisões, dos discursos, da

estética do privilegiado, aí a gente nunca vai conseguir ter uma visão mais clara ou pelo menos se engajar com mais fervor nas pautas das “minorias” que são maioria, dessas minorias, porque que está sempre no centro do palco pra gente dar um norte, pra gente fazer um desvio para onde enforca que são essas rotas alteradas (Joaquim Nabuco, professor universitário da UX).

7) de Francisca Edwiges, cotista no curso de geografia, na UY:

(ED350) Aqui sempre teve essa questão de preconceito apesar de ser gente de muitos lugares diferentes também passaram por essa dificuldade que desanimaram eles de estudar, queria desistir, isso eu falo porque eles me contam, não é tipo, achismo sabe. eles me falam isso, muitas vezes tentaram desistir e aí essa facilidade não, porque dependendo do curso as *Cotas* julgam muito, e aí eles me falam da importância, por meu curso ser *Geografia* que é um curso muito crítico, envolve debates sobre tudo, vem da área física que a gente estuda geologia, geomorfologia e principalmente nas humanas que qualquer questão que por mais simples que pareça na sociedade, a gente cria um debate e discute sobre aquilo e faz criar novos temas, então sempre que eu entrei na universidade eu sempre vi muito presente essa questão de *Cotas Raciais*, questão de raças principalmente porque lá na minha cidade têm pessoas da minha sala também que participam e acabam com discussão sobre questões humanas e sempre entra em discussão isso. e pra mim por mais que não tenho conhecimento, eu acho realmente que eu não tenho conhecimento sobre essa área, pra mim sempre foi evidente a importância disso, discutir esses temas (Francisca Edwiges, cotista, geografia).

Outro argumento de exemplificação está presente na voz de Luiz Gama, que hoje é ex-cotista e professor da educação básica, devido a tudo que enfrentou, por ter ingressado por cotas, por sempre ter ouvido que “os filhos do patrão” é que tinham “capacidade” de ingressarem no ensino superior. Ele transformou todas as dificuldades enfrentadas em práticas pedagógicas que buscam trazer temas sociais para o “chão da escola”, por isso criou um canal chamado CqI, que significa “Conversas que Importam”. Atualmente, devido a todo seu engajamento em lutas antirracistas e antidiscriminatórias, ele tem mais de 16 mil seguidores no seu canal em uma rede social. Sobre o CqI, ele relata:

(ED351) Existem possibilidades, só que igual te falei, quando eu quero apresentar pra meus alunos, eu tenho um coletivo, o CqI, que eu chamo de Conversas que Importam, que os alunos, eles levantam temas, igual o último tema que eles sugeriram foi gordofobia. Quando que você viu, dentro de uma escola, professores trabalhando com o tema gordofobia? Eu não tinha visto. Nós trabalhamos sobre homofobia, sobre racismo, sobre machismo. Os meus alunos, os meus estudantes, eles trazem esses temas e a gente constrói... mando eles lerem algumas entrevistas, alguns livros e depois a gente se junta no *google meet*, porque esses jovens estão precisando de espaço para externar as coisas, e a gente faz isso por meio do CqI[...] Uma vez, conversando com uma professora de Português, falei assim: “fulana, vamos trabalhar dentro da linguagem, dentro da literatura, algumas palavras que são racistas, a gente coloca, de onde surgiram essas palavras, por que existem esses termos? Qual a história da Língua Portuguesa, trabalhar para que jogue para mim, para o professor de geografia também trabalhar com essas questões, e a gente fica em consonância, todo professor trabalha com uma parte, na semana da consciência negra, eu pedi aos professores para nós trabalhássemos juntos essas identidades raciais, as relações étnico-raciais, vou te falar que foram 2 professores, eu e o de Biologia, quem trabalhou com as questões fenotípicas. E eu trabalhei com a questão da geografia, dos espaços, dos quilombos, da resistência negra. Mas somos muitos professores e **somente dois trabalharam com o tema. Porque isso vai ao encontro de novo com o que falamos, é esse comodismo. É tão difícil sair desse comodismo pra buscar outra, outra literatura, fazer um outro slide, montar um outro plano de aula, é muito...muito.... incomoda, de fato. Há quem sempre carrega essa mesma estrutura, tradicional e que não quer trabalhar assuntos vistos como mais polêmicos dentro do espaço escolar. Mas, eu falo pra você, tá mudando! Digo com toda certeza. Quando eu entrei no meu primeiro ano em uma escola, tinham 3, 4 professores que trabalhavam questões polêmicas, como homofobia, racismo, essas questões que são debatidas. Hoje, nós somos, em média, uns 8 professores que participaram do Conversas que Importam, porque eles viram os resultados desses jovens, eles viram resultados.** Praticamente nós temos do ano passado

para esse ano, alunos com 820 na redação do Enem, tiram 700. Teve uma jovem que tirou 920, na... na redação do Enem. Fora os textos que a gente direcionava para isso. E é isso. Quando eles veem resultados, eles querem participar (argumentos de evidencialidade, de jogos de números, com marcas de intertextualidade) (Luiz Gama, ex-cotista, professor de Geografia da educação básica).

Esperança Garcia, professora universitária, também apresenta um exemplo do que tem feito:

(ED352) [...] Então, como, por exemplo, um debate sobre isso é pertinente ao contexto, ótimo, que seja bem-vindo. Se não for, então, vamos àquele que é relevante para o momento, para o contexto, né? A gente faz muita atuação nas quebradas, meu trabalho lá é um trabalho de inclusão, entendendo que inclusão é pra todo mundo, não é só pra rico, nem só pra pobre, nem só pra pessoa com deficiência, é pra todas, nem só para as mulheres, é pra todas as pessoas. Nós precisamos aprender a conviver com todas as pessoas. Nas suas especificidades, respeitando, aprendendo com o outro. Então, nós trabalhamos muito juntos, nesse sentido (Esperança Garcia, professora universitária da UX).

Na obra *Discurso Antirracista no Brasil: da Abolição às Ações Afirmativas*, de autoria de Van Dijk (2021), ele aponta a importância de compreender todo o contexto histórico que envolve a escravização, o que até o final da leitura corrobora para o quanto isso é crucial para compreender as AA referentes às cotas. Por isso, esse rogar dos estudantes e professores faz todo sentido. Para Van Dijk (2021, p. 192-193):

As frequentes e extensas referências à história do racismo no Brasil fornecem um pano de fundo mais amplo para o atual debate sobre ações afirmativas. Enfatizam o papel dos negros tanto como sobreviventes da opressão quanto como heróis de resistência. Portanto, é muito importante analisar os detalhes de suas experiências. Nenhuma dimensão é mais expressiva do que a experiência pessoal de dominação, como é bem conhecido no estudo dos movimentos sociais.

Considerando tudo isso, não se deve ignorar que o racismo e a discriminação se manifestam no discurso, na comunicação e está relacionado à diferentes práticas sociais de opressão e de exclusão. Muitos discursos de ódio ao povo negro, por exemplo, são feitos de maneira constante. Esse discurso racista pode ser dividido de duas formas: (1) discurso racista, dirigido **ao outro** etnicamente diferente; ou (2) discurso racista **sobre o outro** etnicamente diferente (VAN DIJK, 1993, grifo nosso).

Dando prosseguimento à análise, dou um destaque para questões cruciais:

- 1) Quem são os responsáveis pela eficiência das cotas?
- 2) Deve haver mudanças nas bancas de heteroidentificação?
- 2) As cotas valem a pena (valoração)?
- 3) A política de cotas deve ser renovada em 2022?

Espero que até o término dessa análise, os interlocutores desta tese encontrem as respostas para essas questões. Nas próximas ações que são/deveriam ser empreendidas, busco romper, ainda que minimamente, com representações negativas acerca do professor universitário (tirando uma ideia de generalização), depois aponto inquietações acerca dos critérios adotados pelas bancas de heteroidentificação, e, por fim, como uma forma de reivindicação, marcada por opiniões e atitudes, é trazida a voz dos estudantes que rogam pela renovação das cotas em 2022. Tudo isso foi organizado em forma de tópicos, para facilitar a visualização das ações, que sempre são iniciadas por verbo. Além disso, nesta parte da análise, em alguns momentos retomo estruturas discursivas já mencionadas¹¹⁷, mas para discutir aspectos referentes às ações que devem ser empreendidas em favor da política de cotas.

→ **Romper com representações negativas acerca do professor universitário**

O professor não deve ter uma visão redentora da educação, conforme é defendida em um contexto neoliberal. Em outras palavras, as práticas pedagógicas precisam estar alinhadas a uma tendência progressista, rompendo esses moldes do iluminismo, de focar apenas na razão, de focar na propriedade privada, de focar na meritocracia, conforme defendido nas práticas liberais (a tradicional, principalmente). O que se tem de buscar é a formação de um ator social crítico, como é defendido nos estudos das tendências libertadoras, libertárias e crítico social dos conteúdos. Os estudos de Paulo Freire (tendência libertadora) é um bom exemplo de retirada do professor do centro e do estabelecimento de uma interação efetiva entre professor e aluno. Trago isso à baila, do lugar de pedagoga, porque isso também faz parte de minha formação, da minha identidade e de minhas experiências, além de reforçar a importância do diálogo da ADC (ECD) com outros campos do saber. Vale explicar que muitas representações negativas do professor universitário são construídas socialmente. São crenças compartilhadas que posicionam o professor universitário como o único responsável pelas situações de injustiças sociais que envolvem o sistema de cotas. É verdade que o professor pode contribuir com o combate a práticas antirracistas e antidiscriminatórias, mas isso não é papel só dele. Por isso, dou destaque para as estruturas discursivas a seguir, que valorizam o papel do professor no processo de ingresso e permanência na universidade. Todos os relatos a seguir contêm marcas de argumentos de exemplificação, que se dão:

¹¹⁷ Sigo a sequência numeral, para evitar confusões por parte do leitor.

1) na voz de Aqualtune, cotista no curso de letras, por meio de argumentos de exemplificação, que **ressalta que não teve dificuldades com os gêneros acadêmicos**, devido ao apoio da professora Maria Aparecida Resende Ottoni¹¹⁸, que ministrou aulas para ela:

(ED353) Até que eu fui muito bem, eu fiz a matéria com a Cida Ottoni, ela é sensacional e ensinou tipo muito bem, então eu não tive tanta dificuldade assim,

2) na voz de Francisco José do Nascimento, cotista no curso de matemática, por meio de argumento de exemplificação, que afirma ter sido testemunha de professores **ajudando financeiramente alunos para que pudessem comprar comida:**

(ED354) A gente tem alguns professores que se preocupam com a situação financeira dos alunos que eu já eu já presenciei. professores ajudando financeiramente alunos pra comprar comida até, sabe? Para comprar equipamentos que pudessem ajudar os seus alunos a estudar, até cadernos, eles davam, essas coisas, emprestar computador, já presenciei muita coisa do tipo no curso de matemática.

3) na voz de Luiz Gama, ex-cotista e professor da educação básica, por meio de argumentos de exemplificação e de jogos de números, considera sua professora como uma madrinha acadêmica, pois o orientou com a **documentação necessária para aquisição de auxílios estudantis:**

(ED355) No segundo período, eu relatei essa dificuldade pra uma professora, inclusive, ela é minha madrinha acadêmica, Maria¹¹⁹, que hoje ela está na UFG de Catalão, e eu falei para ela, não estou dando conta mais do PIBID, acho que vou ter de voltar para minha cidade, vou ter de voltar para minha cidade, e voltar de ônibus só para as aulas da graduação e largar o PIBID, porque não estou dando conta, a bolsa era de 400 reais, eu pagava 200 reais de aluguel em uma república e os outros 200 reais era para comer, para comida. 400 reais por o mês, meu pai e minha mãe me mandavam, sei lá, 50, 70 reais, geralmente, quando eu pedia, eu via que era uma coisa que eu não podia tirar esse dinheiro dali. Não podia pedir muito, Aí, relatei para Maria, Maria, e ela me disse, Luiz Gama, mas aqui na universidade a gente tem bolsa assistencial, você nunca solicitou? Aí eu falei, nunca me falaram que tinha bolsa, pra mim era só o PIBID. Ai no meu terceiro período ela me ajudou a arrumar os documentos e disse, agora você leva esses documentos para a secretaria e requer as suas bolsas; Aí, no terceiro período já comecei a ser bolsista na universidade, que era bolsa moradia, alimentação e transporte que ai transformou minha vida, tipo, eu queria estar dentro da universidade".

Os professores também se representam como aqueles que buscam estratégias para ajudar seus estudantes, lutam também por justiça social, conforme materializado a seguir, de forma a:

1) **Trazer a discussão de temas, como gênero social**, para o espaço acadêmico, na voz de Antonieta de Barros, por meio de um argumento de exemplificação:

(ED356) Esse ano eu comecei a trabalhar as questões de gênero falando das mulheres na ciência e foi muito interessante porque as aulas são online, mas no primeiro dia de aula tivemos uma menina da *Ceilândia* participando e eu pedi no primeiro dia que eles colocassem as expectativas e foi muito interessante porque além de mulher, ela

¹¹⁸ Utilizo o nome verdadeiro da professora, mediante sua autorização.

¹¹⁹ Para preservar a identidade da professora, dei a ela um nome fictício.

é negra e ela disse que ela passou por momentos quando ela entrou na universidade que disseram pra ela que ela deveria estar trabalhando em supermercado de caixa e não na universidade e isso me tocou muito, eu falei: “meu Deus” que horror uma menina ouvir isso e aí a partir dessa fala a gente discutiu algumas questões, mas como eu te disse, foram mais questões de gênero mesmo, mas ela trouxe essa fala e o TCC que eu assisti e foi muito bom (Antonieta de Barros, professora universitária da UX).

2) Romper com relações hegemônicas de poder, na voz de Joaquim Nabuco (ED261), por meio de argumento de exemplificação e de evidencialidade (esse último revelando marcas de intertextualidade):

(ED357) As pessoas que não se sentem confortáveis em “entrar no espaço”, “bater na porta do professor” até porque se cria essa ideia do professor distante e até culpa nossa, professores, criar essa ideia de professor distanciado, as pessoas se sentem constrangidas de repente ver uma coisa de vários alunos e ir lá saber se cabe ele também e isso pra mim é resultado de processos sutis do racismo, dos processos sutis da segregação de classe que é subjetividade alterada, que é esse monte de não, o medo da crítica do outro que é essa questão de impedir que as pessoas acessem os lugares, lugares que as pessoas não são reconhecidas porque não têm iguais [...] **Eu acho que nós estamos vivendo uma investida de vigilância muito grande, algumas pessoas que estão com algum medo, e essas pessoas têm poder e essas pessoas têm medo de que se debatam alguns temas. Elas vão usando várias estratégias linguísticas inclusive pra vigilância, pra punir, fazendo aí uma referência a Foucault do “Vigiar e Punir”**, mas a vigilância é tremenda e eles vêm com essa questão da ideologia, que tá ideologizando o ensino, mas de forma muito cínica não reconhece a própria investida contra esses temas é uma investida ideológica e eles reconhecem então, vem essa suposição de neutralidade, mas uma neutralidade que nunca existiu, eu acho que é uma luta mesmo, **eu acho que esse professor é um valente, resistente porque os mecanismos de silenciamento são cada vez mais fortes mais sofisticados. E a docência tá na reta** (Joaquim Nabuco, professor universitário da UX).

3) Lutar para “colorir” a universidade e para que as minorias ocupem seus lugares, na voz de Esperança Garcia, por meio de argumentos de exemplificação e marcas de intertextualidade:

(ED358) São os meus estudantes e as minhas estudantes, quero trabalhar com eles da melhor forma possível para a gente avançar juntos, né? [...] Essas políticas de cotas, elas permitem colorir a universidade, colorindo em outros motivos não é só de tom de pele, é que pessoas diferentes estão entrando e na medida até **que essas pessoas se formem e tomem os nossos lugares**, porque, por exemplo, é inegável que eu seja uma pessoa privilegiada, eu fiz um curso de graduação, eu estudei a maior parte da minha vida também em escola pública, mas não foi toda em escola pública, a maior parte sim, e entrei num curso de elite que eu sei que psicologia é um curso de elite ainda hoje é, mesmo com as cotas. Tem uma briga na minha profissão enorme, por exemplo, de democratizar a psicologia, os atendimentos psicológicos para todas as pessoas, que essa é uma luta que a gente tem, que não, é... não é simples, né? Precisa romper muitas barreiras, muitas, muitas . E aí eu vejo quão importante é a gente conviver com a diversidade de condições de existência, tanto em estrutura física, em forma de ser, em posicionamento de gênero das diversas...dos diversos posicionamentos possíveis, isso é uma universidade, ela é pra todo mundo, as pessoas precisam entrar, sou a favor até de que as crianças frequentem muito a universidade, frequentem, brinquem, né? Eu acho legal quando eles vão brincar, a meninada da comunidade entra na UX para brincar e usa esse espaço para brincar, é isso mesmo, a universidade precisa fazer parte. E o engraçado, Conceição, é por exemplo, eu, eu vejo todos como estudantes, né? Mas, muitas vezes, a vizinhança já sabe quem é aluno da UX e quem não é, só de como anda na calçada. Eu fiquei impressionada quando a gente descobriu isso. Elas falam, “aquele ali estuda na UX, olha lá, olha lá, a cara dele. Olha lá, aquela pessoa não, olha como é que anda. Olha como que anda pela rua. Olha a calçada que escolhe. Quem é da universidade, escolhe aquela calçada. Quem não é, quem é aqui do bairro, escolhe aquela outra”. **Então conter barreiras ainda é um desafio pra nós também lá.**

→ **Adotar estratégias mais justas nas bancas de heteroidentificação e aumentar a fiscalização para evitar fraudes**

Está claro que é preciso mudar critérios das bancas de heteroidentificação, conforme é possível observar em atitudes e opiniões (cognição pessoal e social) materializadas nas estruturas discursivas (vocabulário/semântica local) e que revelam:

1) Experiências pessoais de recusa pela banca de heteroidentificação:

(ED359) *Eu fiquei com medo a respeito disso e porque têm muitas pessoas que infelizmente acabam indo para cotas raciais, sem ser daquela cota, e acaba pegando nossa vaga que é de direito. E aí foi um misto de sentimentos, para eu decidir se eu realmente iria por cota racial ou se eu iria permanecer nas do sistema universal. Mas, foi na banca de heteroidentificação! Eu não entendi como falaram que eu não era negra, professora, olha para mim! Olha minha cor! Eu não entendi a justificativa deles e na época estava começando esse processo de heteroidentificação de maneira online. Eles não me aceitaram na cota racial e alegaram que o meu certificado de conclusão de curso era falso. Tanta coisa eu passei. E aí pra eu entrar com o recurso, levar os documentos, me apresentar pra conseguir fazer o vestibular e aí eu não quis, eu estava grávida, professora, eu não podia ficar andando por aí, então, eu deixei de mão isso (Narcisa Amália, cotista, engenharia civil).*

2) Constatação da influência das diferenças nos critérios para avaliação dos fenótipos:

(ED360) *Eu acredito que o sistema de avaliação, como as universidades hoje, elas têm uma banca pra avaliar, infelizmente as pessoas acreditam que cotas é pra qualquer pessoa que se identifica na tonalidade negra, só que quando você pega um contexto sociológico, a gente tem que olhar que no Brasil, cotas foram criadas pra fazer com que pessoas negras que sofrem discriminação cheguem à faculdade. E quando chega nesse contexto, há uma separação da pessoa negra, da pessoa parda, porque existe um padrão idealizado neste grupo. Então, quando uma pessoa que é uma pessoa padronizada, que é uma pessoa de, de pele, menos retinta, ingressa nesse sistema, acaba que sim, há uma falha. Porque as pessoas de pele negra, retinta, acabam sendo prejudicadas não só no ingresso da faculdade, mas no mercado de trabalho. Então, por exemplo, quando eu pego uma pessoa que tem apenas, vou utilizar o termo do cabelo, que tem apenas o cabelo cacheado e tem a pele parda, mais de um tom mais claro, e deixam ela ingressar por cotas, eu acabo é fraudando o sistema, porque aí eu não vou tá fazendo o sentido de cotas que é possibilitar as pessoas que sofrem discriminação o acesso à universidade” (Lélia González, cotista, enfermagem).*

(ED361) *É preciso ter a banca de heteroidentificação, para ter certeza, se a pessoa é como ela se declarou. Olhar o fenótipo. E aí eu acredito que isso deveria ser fundamental. Por exemplo, tem como provar com a renda realmente, né? A renda eu não tenho nada a discutir, a questão da escola pública também não, mas essa questão do fenótipo tem que ser mudada, tem que ter uma comissão alguma coisa, né? (Laudelina Campos de Melo, cotista, comunicação social).*

3) Queixas sobre estudantes que não precisam e são contemplados por auxílios:

(ED362) *Eu não vivenciei uma experiência de cota racial, então eu acho que eu tenho condições de discutir sobre as cotas sociais sobre esse ponto. Considerando as cotas sociais, eu tive experiências de presenciar pessoas que tinham condições financeiras, tipo muito boa, filhos de médicos e tudo mais que eram bolsistas moradia e tudo mais, dentro da universidade, que andavam de carro do ano, pagando a prestação com a bolsa da faculdade. Então, isso incomoda, sabe? Isso me incomodava. E quando eu fiquei sabendo disso, quando eu ficava sabendo de casos do tipo, a gente ficava pensando, né? Mas, qual foi a lacuna que ele conseguiu achar no sistema pra poder fazer isso, né? Enquanto isso, havia pessoas que realmente não conseguiram a bolsa e chegaram ao ponto de desistir, de passar fome, essas coisas, e elas quem precisavam, assim como eu, se eu não tivesse conseguido aumentar a bolsa moradia e tudo mais, não ia ser fácil. Eu tenho certeza de que eu iria ter muitas dificuldades, mais do que eu tive. Então têm pessoas que talvez não fossem passar fome, né? Só*

que poderiam facilitar muito, né? A sua permanência no curso, a sua graduação toda e pessoas que foram acolhidas, né? Com bolsas e tudo mais que talvez não precisassem, né? Não precisavam. Talvez não. Talvez não. **Não sei se tudo foi comprovado documentalmente não. Só que encontraram lacunas que os que fizeram com que as bolsas fossem destinadas a eles, né?** (Francisco José do Nascimento, cotista, matemática).

(ED363) **O que eu acho que deveria melhorar em questão das cotas né, é a questão da identificação, da heteroidentificação, porque o que a gente vem vendo é que muitas pessoas estão forjando esse sistema de cotas, essas pessoas estão tirando direito de outras pessoas que de fato têm o direito a entrar em Universidade,** então penso que pensando na cota, obviamente que devem ter várias lacunas, vários problemas, mas esse é o que consigo identificar no momento, **que a questão da heteroidentificação, e da questão da avaliação, se a pessoa é...se tem o direito ou não, eu acho que isso ainda é um problema, que precisava ser revisto, reavaliado ou identificado** (Zumbi dos Palmares, cotista, pedagogia).

4) Demora na análise documental:

(ED364) **Fiscalizar a entrada de cotista para diminuir as fraudes, mas ao mesmo tempo diminuir a burocracia no momento da matrícula e exposição e separação dos cotista** (André Rebouças, cotista, ciências naturais)

5) Busca de uma fiscalização mais eficaz:

(ED365) Todas essas políticas têm um ponto necessário de mudança. Na de cotas, eu vejo que é a **fiscalização**, pra mim deveria ser um pouco maior (João Clapp, cotista, medicina veterinária).

(ED366) Olha assim, **por mais que eu saiba da questão racial ...essa questão é uma coisa que a gente acaba pensando muito depois, ela precisa ser mais discutida. Eu acho que tudo precisa ser analisado visando a melhoria, né? Com certeza essa política tem algumas lacunas** (Luiza Mahin, cotista, pedagogia).

(ED367) **Acho que falta ainda uma fiscalização**, e até, uma certeza, uma qualidade, porque no final das contas muita gente que faz essa falcaturia, acaba tirando o lugar de alguém que realmente precisa e que realmente poderia ter entrado lá sem tirar oportunidade de alguém (José Carlos do Patrocínio, cotista, engenharia química).

(ED368) **Acho que deveria ter mais disponibilização**, hoje em dia, eles estavam fazendo umas entrevistas online com as pessoas pra ver se elas se enquadravam nos padrões sociais porque há um tempo não tinha qualquer pessoa que quisesse entrar numa universidade federal que falasse que era negro, era uma coisa que não debatia, **hoje em dia já tem essa fiscalização**, eu acho que isso tem que ser feito de forma mais firme porque eu acho que muita gente, às vezes passa ali batido só pra entrar na faculdade mesmo. (Maria Firmina dos Reis, cotista, geografia).

(ED369) Acredito **que a fiscalização para o ingresso** deveria ser mais rígida quanto aos candidatos que se aproveitam de políticas sem precisarem (Carolina Maria de Jesus, ex-cotista, professora da educação básica de Língua Portuguesa).

(ED370) **Precisa mudar a fiscalização**, afinal o que vemos diariamente são pessoas que conseguem burlar o sistema, fazendo com que ele perca a credibilidade e o seu real propósito (Dandara dos Palmares Zumbi, ex-cotista, professora da educação básica de Educação Física).

(ED371) Não sei muito opinar sobre esse assunto, **mas acho que as comissões são muito importantes para barrar aqueles que usam de má fé** (Tereza de Benguela, ex-cotista, professora de história da educação básica).

6) Queixas sobre as fraudes para ingresso:

(ED372) **Como todo sistema político e público às vezes ela é falha. Existem muitos casos de pessoas que burlam o sistema e apoderam-se de vagas destinadas às cotas. Como também há casos de pessoas que não se encaixam no sistema de cotas e a usufruir** (Hilária Batista, ex-cotista, educação do campo).

Por meio dessas opiniões e atitudes (“Acho”, “Acredito”, “penso”, “ A gente” etc), perpassadas pelo modelo mental que os estudantes têm do processo de seleção para ingresso por cotistas, urge uma reflexão de que é preciso repensar os critérios das bancas, se realmente estão funcionando como deveriam. Reforço que está ocorrendo falhas, pelo número de denúncias que tem aparecido nas mídias, de fraudes. Essas denúncias ocorrem pela voz dos estudantes, inclusive por meio de um relato de uma aluna da UX, que é negra retinta e que não foi identificada como tal. É de conhecimento público o caso que ocorreu também na UX, dos gêmeos univitelinos, o qual um foi aceito pelo sistema de cotas e o outro não, sendo que, como critério, exigia-se uma fotografia tirada em câmeras fotográficas digitais do mesmo modelo e marca. A partir desse ocorrido, que prejudicou o candidato, a UX mudou a forma de seleção para ingresso por cotistas: retirou-se a exigência de fotografias, e, a partir de 2008, a banca centrou-se em entrevistas realizadas com candidatos que se autodeclarassem como negros. Para isso, são observados traços do fenótipo.

Parece-me que as bancas precisam ter os critérios reformulados novamente, porque muitos estudantes se queixam de que não têm sua identidade de negro reconhecida, nem estando estampado aspectos do seu fenótipo. Por outro lado, as universidades estão expulsando aqueles estudantes que são denunciados por fraudes. No entanto, defendo, assim como os participantes desta pesquisa, que não se deve esperar os estudantes ingressarem, para serem expulsos porque cometeram fraudes; é preciso uma transformação nos critérios, muita seriedade e sensibilidade para reconhecer quando um estudante é negro ou não, ou se ele é de classe empobrecida ou não. Selecionei algumas reportagens que comprovam as tantas denúncias que ocorrem nas diversas universidades do país.

QUADRO 46 - Reportagens sobre fraudes nas universidades

MANCHETE	LINKS DE ACESSO
UnB puniu 25 estudantes por fraudes em cotas raciais em 2020; maioria era dos cursos de medicina e direito.	https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2021/03/23/unb-puniu-25-estudantes-por-fraudes-em-cotas-raciais-em-2020-maioria-era-dos-cursos-de-medicina-e-direito.ghtml
UnB investiga 90 denúncias de fraude no sistema de cota racial.	https://www.metropoles.com/distrito-federal/unb-investiga-90-denuncias-de-fraude-no-sistema-de-cota-racial
Mais de 20 estudantes são desligados da UFU por fraude no sistema de cotas.	https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/26499/mais-de-20-estudantes-sao-desligados-da-ufu-por-fraude-no-sistema-de-cotas
UFRJ expulsa 27 alunos por fraude nas cotas raciais.	https://extra.globo.com/noticias/rio/ufrj-expulsa-27-alunos-por-fraude-nas-cotas-raciais-rv1-1-24872090.html

UFMG desliga 22 estudantes por fraude ao sistema de cotas.	https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/2021/02/26/internas_educacao,1241083/ufmg-desliga-22-estudantes-por-fraude-ao-sistema-de-cotas.shtml
UFBA convoca estudante prejudicada por fraude em cotas após ação da DPU.	https://www.anadef.org.br/noticias/ultimas-noticias/item/ufba-convoca-estudante-prejudicada-por-fraude-em-cotas-apos-acao-da-dpu.html
USP expulsa 6 alunos da graduação por fraude em cotas para pessoas pretas, pardas e indígenas.	https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/07/23/usp-expulsa-6-alunos-da-graduacao-por-fraude-em-cotas-para-pessoas-pretas-pardas-e-indigenas.ghtml
Na UFRGS, coletivos de alunos agem para denunciar fraudes nas cotas.	https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2017/11/na-ufrgs-coletivos-de-alunos-agem-para-denunciar-fraudes-nas-cotas-cj9juvdvr0f0x01qnwtr7isto.html
UFC concentra 86% das denúncias de fraudes às cotas no ensino superior no Ceará.	https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/ufc-concentra-86-das-denuncias-de-fraudes-as-cotas-no-ensino-superior-no-ceara-1.2974538

Fonte: A autora.

O objetivo não é criar um “tribunal” para julgar se os estudantes irão ingressar ou não e nem criticar as universidades, mas ampliar a discussão, porque toda política pública tem uma lacuna, e cabe àqueles que são responsáveis pelo seu bom funcionamento, um esforço no sentido de garantir que as minorias não sejam mais uma vez prejudicada em detrimento dos privilégios destinados às elites. Considero como responsáveis pelo bom funcionamento da AA: o governo, a universidade, os professores, os estudantes, a família e a mídia. Cada um desses, desempenhando seu papel social. O próprio Conselho Nacional do Ministério Público recomenda uma atenção especial à questão das fraudes:

Art. 1º. Os membros do Ministério Público brasileiro devem dar especial atenção aos casos de fraude nos sistemas de cotas para acesso às universidades e cargos públicos – nos termos das Leis n.º 12.711/2012 e 12.990/2014, bem como da legislação estadual e municipal pertinentes –, atuando para reprimi-los, nos autos de procedimentos instaurados com essa finalidade, e preveni-los, especialmente pela cobrança, junto aos órgãos que realizam os vestibulares e concursos públicos, da previsão, nos respectivos editais, de mecanismos de fiscalização e controle, sobre os quais deve se dar ampla publicidade, a fim de permitir a participação da sociedade civil com vistas à correta implementação dessas ações afirmativas. Art. 2º Esta Recomendação entra em vigor na data de sua publicação. (CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016, p.1).

Um professor universitário também tem essa visão de que não é uma questão de formar um “tribunal”, mas de mudar o que não está dando certo, por exemplo, situações de erros cometidos nas bancas de heteroidentificação. No relato de Joaquim Nabuco, há marcas de opinião e de atitudes (quando ele se posiciona enquanto grupo – “a gente”) sobre isso:

(ED373). **Mudança no processo de heteroidentificação**, eu acho que é preciso uma formação de gente capacitada, de gente habilitada para olhar, eu acho que assim, a gente não quer um tribunal racial, mas a gente quer uma avaliação justa que vai além da autoidentificação porque a gente vive um momento de fraudes, a gente vive um momento que infelizmente a autoidentificação não é suficiente e é preciso reconhecer se a pessoa é tida socialmente como negra, portanto as portas pra ela estarão fechadas para algumas coisas, então, enquanto isso for necessário eu acho que é importante ter pessoas qualificadas, pessoas que já estão nesse debate, que têm esse cuidado, pessoas sensíveis pra essas questões. (Joaquim Nabuco, professor universitário da UX).

É sabido que as bancas foram vistas por muito tempo como tribunais raciais, no entanto, há alguns anos já está claro que elas são necessárias, assim saíram dessa posição para garantia de constitucionalidade das comissões de heteroidentificação. Foram longos debates até tirar a banca do foco da designação “tribunal” e ser considerada como uma necessidade, devido ao grande número de fraudes. Mas isso é apenas uma parte de um longo debate a respeito do tema. O que não se pode é perder de vista o foco do mecanismo antirracista e antidiscriminatório, que é a manutenção da AA sobre cotas, até que o cenário de desigualdade de acesso no ensino superior seja superado.

→ Defender e garantir a renovação das cotas em 2022

Quando a Lei 12.711/12 foi promulgada, já era prevista uma discussão, dez anos depois, sobre a renovação ou não das cotas, logo, isso acontecerá neste ano de 2022. O que traz preocupação não é isso, mas o fato dessa discussão ocorrer em um contexto totalmente polarizado entre direita e esquerda e em ano eleitoral. Foi no governo de esquerda que a lei das cotas foi sancionada (mais especificamente no governo de Dilma Rousseff). Mas, que fique claro que não é um debate novo, pois foi no processo de redemocratização do país, nos anos de 1980, que um deputado federal, conhecido como Abdias Nascimento (o político e ativista dos direitos humanos e civis), elaborou um projeto de lei com uma proposta de ação compensatória ao povo negro e que isso deveria ser contemplado em vários campos da vida social. Nesse momento, esse debate ficou no âmbito do Movimento Negro e de alguns intelectuais, e, somente nos anos de 1990, que ele é ampliado. Em 2012, após longa discussão no parlamento, a lei de cotas, como uma AA, é finalmente consolidada.

O que pretendo aqui, é deixar claro que esse debate, que ocorrerá nesse ano (2022), não é uma decisão tomada pelo governo atual, ele estava previsto; desejo apenas enfatizar que em um contexto em que a ciência é negada, em uma era pós-verdade, em que *fake news* convencem mais do que o conhecimento científico, em que práticas racistas e discriminatórias estão efervescidas, é importante ficarmos vigilantes. Muitos participantes não sabiam que esse debate ocorreria em 2022 e estão preocupados com o que pode ser decidido, assim, nas próximas

estruturas discursivas, apresentarei realizações de Avaliações de Atitude (Afeto de Insegurança, Apreciação (reação e valoração), de conceptualizações metafóricas, de Argumentação, de intertextualidade refletidas por esse contexto. Dessa forma, a política de cotas precisa ser renovada:

1) Porque é uma política de AA que vale a pena:

(ED374) É preciso garantir a renovação das cotas, pois enquanto o Brasil for um país desigual, e o acesso e permanência nas universidades públicas for um privilégio de poucos, as cotas são imprescindíveis

(ED375) Totalmente contra não renovar. As cotas são necessárias enquanto vivermos num país desigual e racista e tantos outros cânceres que vivenciamos dia a dia

(ED376) Com toda certeza as cotas ainda são necessárias. Na minha avaliação, a desigualdade social do período de 2013 a 2022 não apresentou melhora alguma. De certa forma, houve até uma potencialização desta desigualdade. Observa-se, atualmente, uma população que está empobrecendo e, conseqüentemente, sofrendo limitação ao acesso a uma educação de qualidade. As próximas gerações ainda experimentarão os reflexos nefastos desta pandemia, que agravou ainda mais as mazelas sociais pré-existentes no nosso país

São construídas avaliações de Apreciação - valoração, para demonstrar que é uma política que vale a pena, que precisa ser mantida, conforme em: “as cotas são imprescindíveis”, “as cotas são necessárias” e “as cotas ainda são necessárias”. São estruturas que revelam a necessidade das cotas, que a AA funciona, tudo isso sendo reforçado pelo argumento de jogo de números em que a participante relata que a desigualdade social não teve melhorias no período de 2013 a 2022. Concordo com ela, ainda mais no cenário da pandemia, no qual a desigualdade social tem é aumentado.

2) Porque as cotas não representam privilégio, mas sim reparação de um cenário de opressão e desigualdade social:

(ED377) O que me parece é que preto e pobre letrado, para a casa grande, é assombração, já dizia Preta Lu. O retrocesso nas políticas de cotas só comprova que realmente somos incômodos nos espaços de privilégio. A elite disfarçada com benevolência nos querem nas cozinhas, nos becos e vielas (não que não queiramos transitar nesses espaços), mas se faz necessário transbordá-los. Sendo assim, minha opinião já está implícita no que disse anteriormente e resgato Lélia Gonzalez quando ela traz a figura de uma mulher que coloca a boca no trombone para falar a sua história e a galera [da elite], da sala de estar, fica atordoada com essa voz que fala em primeira pessoa um nós coletivo (que é excluído) e percebo o quanto isso tem em comum com nossos acessos às universidades pelos sistemas de cotas. Para além dos orifícios da máscara de flandres nós escancaramos, gritamos e rasuramos histórias vistas até então como únicas e oficiais. E aí que tá!!! Com nosso pretuguês, continuamos a tecer as histórias de luta de nossas ancestrais também nos espaços universitários, histórias essas não ditas e interditas e isso não agradou muito uma parte da população. Não conquistamos esse espaço, ele sempre foi nosso por direito. Seguimos sendo “nêgada” e “pobraiada”, falando numa boa e para armar essa revolta organizada nossa mais velha Conceição Evaristo rasurando o cânone literário: nos lembra que nossas histórias não são para ninhar os da Casa Grande, e sim incomodá-los de seus sonhos injustos.

Marcas recorrentes de intertextualidade (ou de argumentos de evidencialidade) desvelam o contexto de crueldade e de segregação que envolve o povo negro. A voz da ex-cotista, Carolina Maria de Jesus, recupera o passado histórico que ressoa até os dias atuais. Ela evoca Lélia González (a pesquisadora), inclusive, reproduz o “pretuguês¹²⁰” tão defendido por essa grande estudiosa. A participante traz um discurso de equidade, inspirada nessa grande professora que defendia uma agenda antirracista e antissexista. Com uma “revolta” semelhante à de Lélia González, ela reivindica que os seus ancestrais ocupem os espaços universitários, assim como ela teve oportunidade. Menciona, também, a máscara de flandres, corroborando a construção de um sentido “de que não podemos ser mais silenciados”.

Há uma outra marca de intertextualidade (ou argumento de evidencialidade), quando Carolina Maria de Jesus menciona Conceição Evaristo, estabelecendo uma relação harmônica entre outras vozes que lutam por justiça social, como é o caso da pesquisadora supracitada. Concordo com essa participante, quando, por meio de uma metáfora ontológica, ela argumenta: “nos lembra que nossas histórias não são para ninar os da Casa Grande, e sim incomodá-los de seus sonhos injustos” (NOSSAS HISTÓRIAS REPRESENTAM A ENTIDADE – para se referir a objetivos) “incomodar os da Casa Grande de seus sonhos injustos (SONHOS INJUSTOS REPRESENTAM A ENTIDADE – para se referir aos aspectos). Tomando as palavras de Van Dijk (2016), essas estruturas discursivas revelam o conhecimento da participante (por meio de suas histórias-semântica global e por meio de escolhas lexicais – significado local), dando destaque também para a ideologia (manifestadas, neste caso, principalmente por meio de metáforas), ou seja, a polarização entre o/a escravizado/a X senhor da casa grande.

Dessa forma, a AA sobre cotas é uma política reparatória, não oferta de privilégios, conforme Guarnieri, Melo-Silva, 2007, p. 70, ao explicar o principal objetivo das AA:

promover condições para que todos na sociedade possam competir igualmente pela conquista de tais meios. No Brasil as ações afirmativas são representadas essencialmente enquanto programas de cota, isto é, são medidas que priorizam a inserção social de grupos minoritários com histórico de exclusão (étnicos, raciais, sexuais, entre outros) por meio da reserva de vagas.

¹²⁰ “Praticamente na mesma época em que se envolveu com a psicanálise, Lélia, ao adotar palavras e expressões populares – algumas de origem africana –, passou a usar o pretuguês – termo, segundo ela (1982, p. 94), utilizado pelos africanos lusófonos. E insistia nessa diferença no uso da língua: Eu gostaria de colocar uma coisa: minoria a gente não é, tá? A cultura brasileira é uma cultura negra por excelência, até o português que falamos aqui é diferente do português de Portugal. Nosso português não é português é “pretuguês” (RATTS; RIOS, 2010, p.35).

Sendo assim, as cotas não são e nunca foram uma forma de privilégios, e ela realmente vai incomodar, quem acha que vai perdê-los.

3) Porque a AA sobre cotas é uma política de inclusão:

(ED378) Sou totalmente contra a não renovação. O caminho deveria ser o contrário. Mais políticas de inclusão!

As cotas representam uma forma de inclusão, conforme a opinião (cognição pessoal) da participante. Mas, defender que as minorias ingressem na universidade significa fomentar a ira dos poderosos, conforme argumenta Abdias Nascimento (o político e ativista dos direitos humanos e civis), quando ele afirma que o negro não tem acesso à universalidade da universidade brasileira e que “O modelo ocidental europeu ou norte-americano se repete e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno”(NASCIMENTO, 2016, p. 114).

4) Porque os estudantes cotistas têm o mesmo desempenho ou até maior do que os não cotistas:

(ED379) Quem não sabe o que são as cotas, quem não tem lugar de fala. Não viveu aquilo, não sabe como é estar dentro da minha universidade, não sabe o que é ser um cotista e quer ir lá e tomar a decisão por milhares de pessoas, milhões estudantes, né? Meu Deus. Então **eu acho** que estamos em um período difícil, né? De eleição. Tendo em conta quem está no poder com o que ele fala, o que ele faz. Então **acho** que vai ser bem complicado. Não sei, mas o que a gente vai fazer? Sermos otimistas, né? **E, sei lá, não consigo ver acabar, porque tem muita gente boa, a gente sabe que tem. Muita gente boa. E as pesquisas que falam que muitos cotistas têm o mesmo nível de desempenho de um não cotista.** Há várias pesquisas comprovando isso. Só que o próprio cotista não acredita em si mesmo. Entendeu? A autoestima às vezes dele está tão baixa que ele não consegue enxergar que o outro ali de repente está usando a situação de ter vindo de uma escola particular pra dizer que ele é muito bom e que o cotista não é.

Não é só uma questão de opinião e de atitudes (“Eu acho”, “acho”, “a gente sabe”). Há comprovações, por meio de pesquisas, de que o rendimento do estudante cotista é igual, ou muitas vezes, até superior do não cotista. Como exemplo, apresento um quadro resultante de uma pesquisa feita por estudantes da UFBA, em que são apontadas as notas finais dos cotistas e não cotistas e respectivos cursos.

QUADRO 47 - Desempenho de alunos cotistas e não cotistas

Distribuição percentual dos alunos cotistas e não-cotistas com coeficiente de rendimento entre 5,1 e 10,0 nos cursos de maior concorrência nos dois semestres de 2005

Curso	Cotistas	Não-cotistas
Administração	83,3	95,4
Arquitetura	85,6	81,3
Ciências da Computação	66,6	53,7
Comunicação – Jornalismo	100,0	87,5
Comunicação – Produção Cultural	100,0	88,9
Direito	95,2	88,9
Enfermagem	87,5	64,2
Engenharia Elétrica	55,5	75,0
Engenharia Mecânica	75,0	100,0
Engenharia Civil	94,1	80,0
Farmácia	92,3	82,3
Fonoaudiologia	100,0	88,9
Medicina	93,3	84,6
Medicina Veterinária	77,0	81,0
Nutrição	87,5	92,3
Oceanografia	27,2	40,0
Odontologia	100,0	100,0
Psicologia	77,8	100,0

Fonte: Retirado de Queiroz e Santos (2006, p. 16).

Segundo Queiroz e Santos (2006, p.16), “o exame do desempenho dos estudantes que ingressaram na UFBA pelo sistema de cotas revela resultados bastante animadores, nos cursos das diversas áreas de conhecimento”. O que, de acordo com esses pesquisadores, acaba por contrariar a expectativa de quem é contra a AA sobre as cotas, com o receio de desqualificar o ensino superior, por não considerar os estudantes cotistas preparados para o ingresso (QUEIROZ; SANTOS, 2006). Há várias outras pesquisas, desenvolvidas pelas UFPE, USP, UERJ, por exemplo, que comprovam que a questão dos rendimentos não é argumento de evidencialidade para criticar as cotas.

5) Porque é uma forma de buscar equidade:

(ED380) Defendo que as cotas devam continuar. Claro que precisa ser revista também, porque o fato das cotas terem esse preconceito é porque as pessoas veem o que está acontecendo hoje em dia que a questão da pessoa é só chegar e falar que é negro, pobre, que está resolvido, é preciso investigar a pessoa recebe mais de cinco salário-mínimo, se a pessoa tem uma condição né? Porque quem mente está cometendo uma violação com o outro né? É Você não ter empatia com o outro né? Que é toda essa questão da justiça, então as cotas são uma forma de dar chance a uma pessoa que nunca teve nada de ela seguir algo. É um auxílio para as pessoas. Então acredito que seja o primeiro passo para poder as pessoas verem as oportunidades de forma iguais, de buscar a equidade. Seria pelo menos um processo, né? Um passo inicial. Porque a mudança mesmo gera quando a gente consegue aquilo, consegue dar valor a uma coisa que nunca teve. Então como é que a pessoa vai poder provar o valor se ela nunca teve uma oportunidade?

(ED381) Eu acho que é uma falta de respeito com toda a população brasileira. Porque não sabem a realidade, não abrem um livro. Agem assim porque querem cargo, eles estão no poder, né? Um alto poder da sociedade e são eles que vão tomar decisões. Acho necessário eles terem o conhecimento da nossa vida de cotista, é necessário esse conhecimento e voltar servindo o povo, não é a função dele?

Mais uma vez são construídas Avaliações positivas de Apreciação – valoração – para dar ênfase na necessidade da AA sobre cotas: Defendo que as cotas devem continuar [...] “primeiro passo para poder as pessoas verem as oportunidades de forma iguais, de buscar a equidade. Além disso, há um registro de que se as pessoas tivessem mais conhecimento, não pediriam o fim das cotas: “não sabem a realidade, não abrem um livro[...]” Acho necessário eles terem conhecimento da nossa vida de cotista”.

Por essas razões, para esta pesquisa, é trazida a voz dos cotistas, ex-cotistas e professores deles, porque, sob meu ponto de vista, são os atores sociais que mais têm condições de dizer se a AA sobre as cotas funciona ou não. Isso remete para o que Piovesan (2008, p. 890) argumenta: As AA “devem ser compreendidas não somente pelo prisma retrospectivo no sentido de aliviar a carga de um passado discriminatório, mas também prospectivo no sentido de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade”. Enfim, não causa surpresa o sistema de cotas ser criticado por atores sociais que querem manter seus privilégios. Seus argumentos vão em direção contrária da luta por equidade: defendem a meritocracia, afirmam que vai haver perda de qualidade nas produções acadêmicas e compartilham a crença de que essa AA é apenas um meio paliativo para deixar obscuro a situação precária do ensino básico nas escolas públicas. O que já tem sido comprovado que não é verdade.

6) Porque com o fim das cotas será tirada a oportunidade das minorias “ocuparem” uma vaga no ensino superior:

(ED382) Se ocorrer o fim das cotas no ensino superior no Brasil, o ensino superior será limitado à elite. Poucos candidatos de baixa renda, que serão considerados sortudos, conseguirão possuir um ensino superior. Será quase que exclusivo aos que conseguiram estudar em escolas particulares boa parte, se não, a vida inteira”

(ED383) “Deus me livre” acabar com as cotas. Isso seria um retrocesso para sociedade. É dificultar a oportunidade do pobre e do negro a educação. Espero que isso não se concretize.

(ED384) Um absurdo! E aí a senhora perguntou sobre essa votação para renovação das cotas em 2022 e isso e faz *eu pensar*, lembrar, na verdade, onde eu estaria se não fossem as cotas sociais e raciais. Onde a minha irmã estaria se não fosse essas cotas sociais e raciais? Onde muitos amigos meus estariam se não fossem essas cotas sociais e raciais? E é triste imaginar onde a gente estaria. Porque o contexto de sociedade em que a gente está inserido, em que a gente cresceu sem perspectiva, sem muita perspectiva de vida, a gente não estaria em uma universidade pública. A gente acabaria sendo mão de obra. Provavelmente, teria se contentado em apenas ter terminado o ensino médio e trabalhar em loja, trabalhar em alguma coisa, não tô menosprezando esses serviços que são essenciais. E só que a gente não sonha em ser apenas um trabalhador e com mão de obra parada. A gente sonha ter conhecimento porque a gente cresce sabendo que é a escola que vai dar o conhecimento escolar estudantil que vai dar um futuro melhor, que vai nos tornar profissionais melhores e isso é fato e muitas pessoas como eu

não têm condições de pagar uma escola particular ou um cursinho preparatório, eu os vestibulares da UX, que eu prestei, tem eu não sei se a palavra certa é criei, mas *eu fiz* o meu próprio estudo, *eu fiz* o meu próprio método de estudo para entrar numa universidade pública e apliquei isso também na minha irmã, né? Dei esse método pra ela e funcionou com ela. Mas isso foi uma visão minha. Não são todos os jovens que têm uma visão da possibilidade de estudar para passar na universidade pública. *Eu acho* que as cotas são importantes porque é nelas que a gente tem essa oportunidade de equidade né? Nem é de igualdade. Todo mundo ter oportunidades e mesmo que a *minha* necessidade seja diferente do outro. Tratar a gente, tratar o desigual, desigual e igual o igual. Cada um vai demandar assim o que seria próprio da sua realidade.

(ED385) *Eu acho* que elas não conseguem entender o fato, né? *Eu já acho* que eu falei isso várias vezes, mas é um fato muito, muito claro pra mim e eu não entendo como essas pessoas não enxergam o quão claro isso é. Porque eu, como cotista, eu reconheço a necessidade disso pra minha vida, porque eu tenho toda uma trajetória, que igual eu falei, de familiares que não cursaram o ensino superior porque eles não tiveram a oportunidade... É isso... Por que eles não tiveram oportunidade! Por causa de uma questão do passado. Então não é tudo que acontece hoje é o resultado de algo que aconteceu há muito tempo atrás. A gente vive em uma democracia porque isso tudo não é só fruto do passado, mas do que temos feito para modificar o presente. Então, *eu acho* que as pessoas, elas escolhem fechar os olhos pra essas questões e elas escolhem limitar a oportunidade de outras pessoas. *E eu acho* que isso é uma atitude racista, justamente a eliminação das cotas, *eu acho* que é uma atitude racista, uma atitude discriminatória, também porque não é só cota racial, né? E cota social também, isso é uma atitude racista e totalmente discriminatória. Isso. Porque você tá fechando as portas pra pessoas que não tiveram as mesmas oportunidades que as outras pessoas. Isso é inegável. Se uma pessoa tiver um conhecimento mínimo de história *que é o meu caso*, ela vai saber disso.

Avaliações de Afeto de Insegurança marcam essas estruturas discursivas. Os estudantes se sentem inseguros em relação ao futuro da AA sobre as cotas, se essas serão renovadas ou não. E caso não seja, retirará das minorias a oportunidade de ingressarem no ensino superior, destinando esse espaço novamente só para a elite, como na voz de (ED382); ou qual seria o “lugar” na sociedade para as minorias, se não fossem as cotas (ED384). Há também um argumento de jogo de números para defender a necessidade de renovação das cotas, pela voz de Dandara dos Palmares, (ED386):

(ED386) Um absurdo essa ideia de acabar com as cotas. Hoje a chance de um pobre de entrar na universidade pública é 2% a 5%. Exatamente por isso que existem sistema de cotas, porque trabalhar, estudar e viver em um país extremamente racista e seletivo e ainda ter que competir com alguém que sempre estudou em escola particular, teve acesso aos melhores cursos preparatórios e sempre dedicou seu tempo somente aos estudos, é uma batalha injusta.

Novamente, marcas de opinião e atitudes ressaltam no *corpus* analítico (“Eu acho”, “a gente”), em que a participante ora se posiciona de forma pessoal, ora como parte de um grupo, tal como quando afirma que “a gente vive em uma democracia” (ED390). Ela também reforça a necessidade das cotas para transformar não só sua vida, mas da família, já que muitos membros dessa não tiveram a oportunidade de cursar o ensino superior.

Tive a preocupação de sempre separar o que é opinião do que é atitude. Isso faz recordar o que Van Dijk (2016, p. 115) assevera sobre atitudes que são conhecimentos socioculturalmente compartilhados. E elas

não devem ser confundidas com opiniões pessoais armazenadas em modelos mentais, fato bastante comum na pesquisa tradicional sobre atitudes. Elas são compartilhadas por membros de grupos sociais, cada grupo com sua própria identidade, ações, normas e valores, relações com outros grupos e recursos (como base de seu poder e de sua reprodução).

Mas, não basta se posicionar (por meio de opiniões e atitudes) e não basta garantir o acesso ao ensino superior, é preciso garantir políticas de permanência e agir para que elas sejam implementadas. Um estudante que não tem condições sequer de tirar uma xerox, de ter alimentação, durante o período que está na universidade, de ter acesso ao transporte, de ter um auxílio moradia, caso resida distante da universidade, de ter apoio para a produção científica, ele não conseguirá concluir o curso. Sendo assim, a desistência é o que há de mais certo que vai ocorrer. Ainda mais se considerarmos que além dessas dificuldades, há as da ordem da discriminação, do racismo. Os estudantes cotistas precisam o tempo todo tentar provar que não estão no espaço da universidade por um favor, mas que estão ali, investidos do direito de uma reparação histórica; mesmo que alguns atores sociais neguem a responsabilidade que o Brasil tem com o povo negro. Além do acesso e da permanência, há também a necessidade de preocupar com os estudantes cotistas quando concluem o curso. Muitas vezes, não paramos para refletir sobre isso. Por isso, trago a voz da professora universitária participante da pesquisa, Esperança Garcia, que nos alerta sobre o seguinte:

(ED387) É preciso pensar em práticas de acolhimento dessas pessoas, principalmente nesses cursos de elite, como você vê, né? Que as pessoas que são cotistas sofrem, mais tendem a sofrer mais, mais discriminação, é claro, políticas que envolvam a comunicação dessas cotas, a relevância que elas têm, para o nosso desenvolvimento enquanto país, né? [...] **Outra questão que eu acho muito importante é o acesso ao trabalho que precisa muito, falta algo entre a saída da universidade e o ingresso no mercado de trabalho.** Nesse momento, **esses meninos ficam no limbo, eles ficam em lugar nenhum**, eles nem são elite social porque, eles se tornam elite social no momento em que ingressam na universidade e **passam de uma noite para um dia para a condição de desempregados, que é um problema social, então imagina como pira a cabeça desses estudantes, talvez eu esteja até mudando... Mas, esse buraco aqui é gritante hoje, hoje eu me preocupo muito com a saída deles e delas, da universidade, porque saem desamparados e desamparadas. Um dia tem assistência social, no outro dia não tem nada, nada, não tem emprego, não tem a tal da experiência que é exigida.** Muitas vezes se formam em épocas em que não há concurso público para aquela área. **Então, a vulnerabilidade, ela persiste, então a cota não é só ingressar, sabe? Ingressar é um grande avanço, eu sou a favor das cotas, demais, eu acho que ingressar é importante, vamos colorir a universidade de diferentes formas. Mas, a permanência aqui e essa saída, eu não sei, tem que ter alguma coisa aqui amarrando esse processo todo sabe?**

A professora universitária entrevistada aponta para uma questão muito séria, porque realmente estamos tão preocupados em garantir o acesso e a permanência, que esquecemos de como é importante a criação de políticas que garantam que esses estudantes vão ingressar no mercado de trabalho. Muitos terminam o curso, as bolsas são encerradas e como afirma a professora “eles ficam em lugar nenhum”. E não é segredo para ninguém a fragilidade da economia brasileira, que tem se agravado ainda mais neste contexto pandêmico. A professora da UX também chama à atenção para esse cenário:

(ED388) Eu fico preocupada, por exemplo, nesta pandemia, nós estamos numa situação emergencial para toda a humanidade e os meus alunos e minhas alunas que formaram estão em crise, estão em situação muito grave, eu acho, porque não são mais elite social, estudantes, não tem mais direito ao apoio social, assistencial naquele momento e estão sem ter nem como procurar emprego e ficam pessoas formadas, graduadas e sem emprego, isso é grave, eu acho, isso é preocupante, sabe? E a pandemia é um retrato que mostra claramente, ela exacerba, né? Os nossos problemas sociais aí, é isso que eu vi, colocou uma lupa gigante que aumentou extremamente as nossas incoerências, as nossas contradições e as nossas desigualdades. E no caso dos nossos alunos e nossas alunas, o que eu vejo é que se formaram e estão em desespero, então alguns estão entrando em quadro depressivo, outros estão em pânico, porque só falta uma disciplina para se formar e se for aprovado, vai se formar e aí vai perder todo esse sistema protetivo que a universidade ainda tem, imagina como são várias contradições, né? E eu penso nesses aspectos, que a política precisa avançar, não significa paternalismo não, não precisa ser uma “política paternal”, né? Entre aspas, mas precisa ser uma política protetiva desses sujeitos e promotoras, eu acho que é promoção, né? Promoção de desenvolvimento, de aprendizagem, ofertar condições de assistência dentro da universidade e nesse espacinho, que é a saidinha da universidade até a entrada no mercado de trabalho.

Por fim, após esse longo percurso de análise, é possível perceber que, a partir do momento que as minorias excluídas historicamente começam a adentrar espaços majoritariamente “ocupados” pela elite e pelos brancos, a AA sobre cotas passa a ser alvo de críticas. Como a tese é um gênero do discurso, e esse, para Fairclough (2003), representa uma forma de agir no mundo, no percurso dos eventos sociais, eu considero relevante fazer um quadro resumitivo de todas essas ações, para que, com sua publicização, os atores sociais possam ter uma ideia global do que está sendo feito e do que deveria ser feito em favor da política de cotas.

QUADRO 48 - Ações identificadas e representadas no *corpus* gerado – pela voz dos participantes

AÇÕES SENDO EMPREENHIDAS (OU QUE DEVERIAM SER) PARA ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR POR MEIO DE COTAS RACIAIS E SOCIAIS		
	INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA PESQUISA	
	UX	UY
AÇÕES QUE EXISTEM (OU AO MENOS OS ESTUDANTES SABEM QUE EXISTEM) E QUE ALGUNS COTISTAS FORAM CONTEMPLADOS		
Oferta de auxílios de permanência (auxílio transporte, auxílio para alimentação, auxílio creche, auxílio moradia)	(X) São ofertados auxílios permanência aos estudantes. () Não são ofertados auxílios permanência aos estudantes. () Não relatado nas entrevistas com participantes dessa instituição.	() Ofertados aos estudantes. () Não ofertados aos estudantes (x) Ofertados, mas precisa ampliar. () Não relatado nas entrevistas com participantes dessa instituição.
AÇÕES QUE PRECISAM SER CRIADAS OU MELHORADAS		
Divulgar mais informações sobre o ingresso na universidade pública	() Ocorre divulgação () Não ocorre divulgação (x) Precisa haver mais divulgação de informações () Não relatado nas entrevistas com participantes dessa instituição.	() Ocorre divulgação () Não ocorre divulgação (x) Precisa haver mais divulgação de informações () Não relatado nas entrevistas com participantes dessa instituição.
Informar aos alunos sobre as políticas de permanência no ato matrícula	() Ocorre divulgação () Não ocorre divulgação (x) Precisa haver mais divulgação de informações () Não relatado nas entrevistas com participantes dessa instituição.	() Ocorre divulgação () Não ocorre divulgação (x) Precisa haver mais divulgação de informações () Não relatado nas entrevistas com participantes dessa instituição.
Ampliar a porcentagem de distribuição das vagas	(x) necessita de ampliação da porcentagem de distribuição de vagas. () não necessita de ampliação da porcentagem de distribuição de vagas. () Não relatado nas entrevistas com participantes dessas instituições.	(x) necessita de ampliação da porcentagem de distribuição de vagas. () não necessita de ampliação da porcentagem de distribuição de vagas () Não relatado nas entrevistas com participantes dessas instituições.
Fornecer e/ou aumentar o número de bolsas de estudos devido às dificuldades financeiras dos estudantes	(x) Precisa garantir e/ou aumentar o fornecimento de bolsas aos estudantes () Não precisa garantir e/ou aumentar o fornecimento de bolsas aos estudantes () Não relatado nas entrevistas com participantes dessa instituição.	(x) Precisa garantir e/ou aumentar o fornecimento de bolsas aos estudantes () Não precisa garantir e/ou aumentar o fornecimento de bolsas aos estudantes () Não relatado nas entrevistas com participantes dessas instituições.

Melhorar o ensino básico (especialmente o ensino médio), preparando o estudante para o ingresso na universidade	<input checked="" type="checkbox"/> Precisa melhorar o ensino básico (especialmente o ensino médio). <input type="checkbox"/> Não precisa melhorar o ensino básico (especialmente o ensino médio) <input type="checkbox"/> Não relatado nas entrevistas com participantes dessa instituição.	<input checked="" type="checkbox"/> Precisa melhorar o ensino básico (especialmente o ensino médio). <input type="checkbox"/> Não precisa melhorar o ensino básico (especialmente o ensino médio) <input type="checkbox"/> Não relatado nas entrevistas com participantes dessas instituições.
Engajar-se em práticas antirracistas e antidiscriminatórias	<input type="checkbox"/> Há engajamento da instituição e há projetos em práticas antirracistas e antidiscriminatórias. <input type="checkbox"/> Não há engajamento da instituição e há projetos em práticas antirracistas e antidiscriminatórias. <input checked="" type="checkbox"/> Há engajamento da instituição e há projetos voltados para as práticas antirracistas e antidiscriminatórias, mas precisa melhorar. <input type="checkbox"/> Não relatado nas entrevistas com participantes dessa instituição.	<input type="checkbox"/> Há engajamento da instituição e há projetos em práticas antirracistas e antidiscriminatórias. <input type="checkbox"/> Não há engajamento da instituição e há projetos em práticas antirracistas e antidiscriminatórias. <input checked="" type="checkbox"/> Há engajamento da instituição e há projetos voltados para as práticas antirracistas e antidiscriminatórias, mas precisa melhorar. <input type="checkbox"/> Não relatado nas entrevistas com participantes dessa instituição..
Romper com representações negativas acerca do professor universitário	<input type="checkbox"/> Há um movimento e/ou um discurso para romper com representações negativas acerca do professor universitário. <input type="checkbox"/> Não há um movimento e/ou um discurso para romper com representações negativas acerca do professor universitário. <input checked="" type="checkbox"/> Há um movimento e/ou um discurso para romper com representações negativas acerca do professor universitário, mas precisa avançar. <input type="checkbox"/> Não relatado nas entrevistas com participantes dessa instituição.	<input type="checkbox"/> Há um movimento e/ou um discurso para romper com representações negativas acerca do professor universitário. <input type="checkbox"/> Não há um movimento e/ou um discurso para romper com representações negativas acerca do professor universitário <input checked="" type="checkbox"/> Há um movimento e/ou um discurso para romper com representações negativas acerca do professor universitário, mas precisa avançar. <input type="checkbox"/> Não relatado nas entrevistas com participantes dessa instituição.
Adotar estratégias mais justas nas bancas de heteroidentificação e aumentar a fiscalização para evitar fraudes.	<input type="checkbox"/> Há estratégias eficientes para evitar fraudes <input checked="" type="checkbox"/> Não há estratégias eficientes para evitar fraudes <input type="checkbox"/> Há estratégias para evitar fraudes, mas precisa melhorar. <input type="checkbox"/> Não relatado nas entrevistas com participantes dessa instituição.	<input type="checkbox"/> Há estratégias eficientes para evitar fraudes <input checked="" type="checkbox"/> Não há estratégias eficientes para evitar fraudes <input type="checkbox"/> Há estratégias para evitar fraudes, mas precisa melhorar. <input type="checkbox"/> Não relatado nas entrevistas com participantes dessa instituição.
Defender e garantir a renovação das cotas em 2022	<input checked="" type="checkbox"/> As cotas precisam ser renovadas em 2022. <input type="checkbox"/> As cotas não devem ser renovadas em 2022 <input type="checkbox"/> Não relatado nas entrevistas com participantes dessa instituição.	<input checked="" type="checkbox"/> As cotas precisam ser renovadas em 2022. <input type="checkbox"/> As cotas não devem ser renovadas em 2022 <input type="checkbox"/> Não relatado nas entrevistas com participantes dessa instituição.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados gerados pelas entrevistas.

Apresentei, nesta pesquisa, as vozes de vários participantes cotistas e ex-cotistas, que devido a todas as situações de opressão que passam/passaram ou testemunham/testemunharam, ora culpam professores, ora culpam o governo, ora culpam o estudante oriundo de escola privada, ora culpam a própria universidade. São sentimentos de tristeza, insegurança que são justificáveis devido a todos os obstáculos que os cotistas precisam enfrentar. Mas, o que traz esperança é que há professores que se engajam em lutas a favor das minorias, há o Movimento Negro que, durante séculos, com percurso histórico consolidado, busca uma reparação com o povo negro, há os heróis e heroínas negros que nos inspiram com suas histórias, há as famílias heroínas que estão buscando comidas no lixo, para alimentar seus filhos e que dia a dia vai descortinando a situação de pobreza extrema/de empobrecimento que o Brasil enfrenta. E há, principalmente os cotistas e ex-cotistas que fazem valer os direitos da população negra, periférica e empobrecida. Tudo isso é necessário para nos dar forças para um enfrentamento de uma política negacionista. Enfim, os meus sentimentos de inquietação se movimentam junto com desses atores sociais, sentimentos esses que também não deixam de estar alinhados a ideologias (sistema de crenças compartilhadas socialmente), valores, histórias de vida e luta por justiça social.

5.5 Reflexão acerca da análise empreendida dos dados coletados e gerados e da pesquisa como um todo

Em relação à realização da análise, houve a preocupação em dar ênfase em uma situação de injustiça social, com uma faceta discursiva, como primeiro passo (reflexões iniciais). Depois, segui para a análise dos parâmetros do contexto e o passo seguinte foi tentar responder às questões de pesquisa. Uma análise apenas documental poderia trazer muitas lacunas, inclusive a própria “contaminação dos dados” e foi por essa razão que optei por realizar entrevistas, mesmo que por meio de videoconferência, devido à pandemia da Covid-19.

Após a análise de todo o *corpus* coletado e gerado, espero ter deixado evidente o quanto a linguagem assume seu papel central, pois tudo que foi destacado está materializado por meio dela. Espero ter deixado claro que estamos realmente diante de uma grande situação de injustiça social e que, em termos de como ela *funciona na prática*, é possível apontar alguns aspectos, considerando que essa situação pode ser vista como um mecanismo para manutenção das relações assimétricas de poder.

Assim, acredito que foi possível ter uma percepção mais ampla da prática social investigada. O que acredito ter ficado evidente é a quantidade de obstáculos que os estudantes cotistas precisam enfrentar, obstáculos esses que impedem que a situação de injustiça social

seja transformada/minimizada (OTTONI, 2019). Cito como exemplo aqueles que apareceram com frequência nas estruturas linguísticas analisadas: 1) dificuldades econômicas; 2) falta de bolsas para iniciação científica, falta de transporte, para se locomover, principalmente para aqueles estudantes que moram em periferias e que essas estão localizadas de forma distante das universidades; 3) falta de projetos que contribuam para uma formação significativa do estudante, durante todo o ensino médio, preparando-o para as demandas acadêmicas, como, por exemplo, investimento em leituras, em estudos dos gêneros acadêmicos (tais como resenhas, artigos, relatórios e o próprio trabalho de conclusão de curso - TCC), para que tenham facilidade de produção científica; 4) dificuldades nas relações interpessoais, principalmente entre aqueles de grupos diferentes; 5) polarização significativa entre jovens oriundos de escolas públicas e oriundos de escolas particulares; 6) racismo institucional; falta de punição a práticas discriminatórias; 7) falta de políticas antirracistas; 8) entraves nas estratégias de heteroidentificação para ingresso na universidade; 9) fraudes nas cotas; 10) falta de engajamento do governo; das escolas públicas da educação básica e da própria universidade; 11) incerteza da renovação das cotas em 2022, dentre tantos outros obstáculos.

Há uma falta de aplicação efetiva das leis 12.711/12. Há também uma negligência em trabalhar com a educação para relação étnico-raciais (Lei 10.639/03 ou 11.645/08 - que amplia a anterior para incluir a educação aos indígenas) na educação básica, para que isso reflita na formação desses estudantes, para quando chegarem à universidade, estarem prontos para a diversidade.

Quanto aos discursos articulados, (considerando as vozes, as metáforas, o vocabulário, as avaliações, os argumentos e o papel dessas categorias na cognição pessoal e social) eles lexicalizaram vários aspectos do mundo (FAIRCLOUGH, 2003). Percebi várias maneiras de representar o mundo, por meio das ordens do discurso convocadas nas reportagens e nas entrevistas, principalmente a da educação, a da economia e a da resistência, e considerando que a da política perpassa por todos eles. Os estudantes, o acesso e permanência na universidade e o próprio sistema de cotas foram também representados e identificados, analisando a polarização que existe entre diferentes grupos, tais como: a barreira entre estudantes da escola particular com os da escola pública, mais especificamente, entre o ensino ofertado pelas duas instituições, a falta de credibilidade do conhecimento dos alunos de escolas públicas, como se o conhecimento pudesse ser medido, polarizando, assim, os estudantes que tiveram acesso ao ensino privado com os que não tiveram, as práticas racistas que colaboram para a não permanência na universidade, polarização entre: estudantes oriundos da periferia e cotistas X estudantes oriundos dos centros urbanos e não cotistas (como se esses primeiros não pudessem

“ocupar” esse lugar); Brasil X outros países do mundo, em questão de desigualdade social; entre o governo federal X o Movimento Negro.

Cumpro explicar que na análise das reportagens, defendo que a mídia não pode ser vista como uma “inimiga” dos cotistas. O jornalista, que ocupa uma posição de elite simbólica assim como o professor, representou os estudantes de forma positiva (seja por meio de discursos diretos ou indiretos). Os estudantes cotistas e ex-cotistas, quando representados negativamente, ocorreu, na maioria das vezes por eles mesmos, mas defendo que isso se justifica devido a tudo que eles enfrentam/enfrentaram no processo de ingresso e permanência no ensino superior, o que cria um contexto de medo e de insegurança a esses atores sociais. Há também algumas ocorrências de vozes hegemônicas que são relatadas pelo produtor do texto, tal como quando o estudante Thiago teve sua entrada impedida na universidade, por entenderem que ele estava ali como um criminoso. Por esse motivo e por vários outros é que concordo com Thiago Torres, aluno oriundo de periferia, negro, pobre, quando ele afirma que “é por isso que todos os estudantes entrevistados pela BBC *dizem* ficar muito incomodados quando suas histórias são usadas por quem defende a ideia de “meritocracia”, de que políticas de inclusão não são necessárias e de eles serem o exemplo de que “quem quer consegue”.

Ao analisar como a situação de injustiça social *funciona na prática* da situação, segui as ideias de Bhaskar (2008), alinhadas com a de Chouliaraki e Fairclough (1999), uma vez que ele elabora uma crítica explanatória que deve ser marcada pela mudança entre o que “é” para o que “deve ser”. Dessa forma, torna-se essencial deixar algumas questões para refletir e que acredito que elas (ou parte delas) foram respondidas por meio da análise de todo o *corpus*. Quem são os atores sociais que se beneficiam com a exclusão da política de cotas e com a manutenção de relações de poder? A quem interessa manter o *status quo*? Quem são os atores sociais que participaram do debate sobre as cotas no parlamento, em 2012? Quem são os atores sociais que participarão da discussão sobre a renovação das cotas, em 2022? São em sua maioria alinhados a uma ideologia de direita ou de esquerda? Quais são os interesses deles? São apenas eleitorais? Como são combatidas as fraudes nas cotas? Como deveriam ser combatidas? As universidades estão seguindo as determinações da Lei 12. 711/12? A quem interessa manter a polarização entre os estudantes de origens diferentes? É evidente que as práticas racistas estão enraizadas em nossa sociedade, como uma terrível herança da colonização, e, conseqüentemente, da escravatura.

Além dessas questionamentos, esta pesquisa, como um todo, levantou algumas inquietações em mim, pesquisadora, e nos participantes da pesquisa. Obviamente, isso está interligado a questões ideológicas: A quem interessa acabar com as cotas? Quais são os interesses pessoais que entram em cena? Quem somos? O que estamos fazendo para transformar ou ao

menos minimizar injustiças sociais? Por que temos determinadas atitudes? Por que fazemos e como deveríamos fazer determinadas ações? Para que fazemos? Quais são as identidades que foram convocadas? Quais são as ações que podem ser feitas para garantir não só o acesso à universidade, mas também a permanência dos estudantes? Essas questões estão alinhadas ao que propõe Van Dijk (2017a) e que expus na figura 18, nesta tese. No entanto, não constam somente as questões que estão propostas na figura, porque foi o modelo de contexto - a situação comunicativa (a realização das entrevistas e as notas de campo) que revelou essas aqui expostas.

Para além disso, é necessário salientar que a reportagem que abre o introito dessa pesquisa teve sua manchete “censurada”, devido ao uso do processo (verbo) “será ocupada”, que foi trocado por “conquistar”. E que, quase quatro anos depois, é publicada uma nova reportagem, no mesmo jornal “Correio Brasiliense”, cuja manchete é uma comemoração da quantidade de estudantes de periferia que conseguiram ingressar na UnB. O que é interessante é que foi mantido o uso do processo “conquistar”, levando, então, a crer que o “ocupar” teve realmente seu sentido compreendido de forma negativa e relacionado com “invasão”, devido a alguns movimentos que haviam ocorrido na mesma época da aprovação para ingresso na universidade, por exemplo, a invasão da UnB para reivindicar sobre a PEC que previa corte gastos com a educação ou a invasão da BR020, pelos sem-terra, em que pneus foram queimados, para impedir que as pessoas chegassem aos seus locais de trabalho. Vale explicar que não estou questionando esses movimentos e nem que seja contrária a eles, qualquer forma de luta é válida, desde que não seja perpassada por violência. O que quero deixar claro é que acredito que o processo (verbo) “ocupar” foi substituído devido essa relação que foi estabelecida com o processo (verbo) “invadir”. Realizei a captura de tela e a inseri lado a lado, para que fosse possível perceber a recontextualização de uma reportagem para a outra, conforme expliquei.

FIGURA 28 - Captura de tela 1



Captura de tela com alguns comentários da reportagem publicada em 31 de janeiro de 2018.

FIGURA 29 - Captura de tela 2



Fonte: Captura de tela da troca da manchete, às 19h:45min do dia 31 de janeiro de 2021.

FIGURA 30 - Captura de tela 3



Fonte: Captura de tela da reportagem publicada em 03 de novembro de 2021.

Isso revela que mesmo que o subsecretário da educação, à época, tenha usado do poder que estava investido, para retirada da escolha linguística “ocupar”, a ideologia a qual ele se alinha pode ser considerada positiva, já que o objetivo dele estava bem claro: defender as minorias, posicioná-los como aqueles que conquistaram vagas que eram ocupadas por muitos anos majoritariamente pela elite branca de Brasília (Plano Piloto, Lago Norte, Lago Sul).

Diante de tudo que foi apresentado e analisado, tenho consciência de que a luta é grande, e que a mídia pode representar esse espaço para os oprimidos, por meio da voz de professores, jornalistas, advogados, reitores, família, líderes políticos, membros de movimentos sociais, pois são eles que têm o acesso discursivo a esse espaço, que é prioritário para a elite simbólica, conforme já mencionei por diversas vezes, neste estudo.

CONSIDERAÇÕES

(E que não são finais)

Antes de apontar todas as minhas considerações que não “são para concluir” essa pesquisa (já que não pretendo que ela seja “engavetada”, mas que se torne um instrumento de luta constante em favor das cotas), esclareço que não estou preocupada com uma linguagem rebuscada e nem com “adulação” teórica, porque o meu objetivo é que este trabalho seja lido por diferentes atores sociais e mais do que isso, que seja compreendido. Há um apontamento, feito por Van Dijk (2013), que representa, sob o meu ponto de vista, o que há de mais certo que deve ocorrer quando se objetiva realizar pesquisas em defesa de justiça social. Para esse teórico, a ADC “deve ser acessível para ser compartilhada com os outros, em especial com os grupos sociais dominados. O obscurantismo promove a imitação cega, em lugar de discernimento. A ADC deve ser compreensível”. Esse estudioso finaliza essa reflexão afirmando que “se os estudantes não nos entenderem, eles não poderão aprender conosco, tampouco nos criticar. Discernimentos profundos não precisam de formulações misteriosas” (VAN DIJK, 2013, p. 354).

Foi alinhada a esse pensamento que essa tese foi construída, sempre pensando quem seriam seus leitores e o quanto ela poderia contribuir para transformação/minimização (OTTONI, 2019) da situação de injustiça social que envolve o sistema de cotas. Com a “não conclusão”, com as considerações (que não finais), desta pesquisa, o meu desejo maior é dar prosseguimento no processo de luta e que as ações apontadas pelos participantes e materializadas nesta tese sejam compartilhadas com vistas a contribuir para manutenção da política de cotas.

Dito isso, o empreendimento de uma pesquisa sempre vai exigir esforço e perseverança do pesquisador. São muitos os desafios e com esta tese não foi diferente. Eu ousaria afirmar que o esforço para “terminá-la” foi além do que eu esperava, porque foi uma pesquisa que ocorreu no auge da pandemia (e será que estamos no fim dela?), em um contexto no qual os estudantes não tinham dados móveis para participarem da entrevista, em um período em que eu fui acometida pela Covid-19, entubada e que, em um processo de reabilitação, tive de realizar toda a análise dos dados. Assim, utilizo das palavras de Martin e White (2005), para fazer uma Avaliação, em termos de Apreciação, sobre esta pesquisa: Foi fácil ou foi difícil? Valeu a pena? Eu respondo que não foi fácil, que foi complexo, mas que valeu a pena! Valeu a pena porque não se pode lutar contra uma situação de injustiça social, sem conhecê-la (cada ator social terá uma representação mental particular do sistema de cotas) e eu acredito que com o investimento

em leituras, pude compreender vários aspectos que antes eram obscuros para mim. Dediquei-me à leitura da abordagem sociocognitiva, porque sobre a abordagem dialético-relacional já tinha mais conhecimento, devido ao fato de ter cursado disciplinas ministradas pela Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni e participado do grupo de estudo o qual ela lidera. Meu objetivo maior, daqui por diante, é divulgar a abordagem sociocognitiva, em minhas pesquisas futuras, pois estou motivada a conhecê-la, cada vez mais. Isso não significa que não aprecio a dialético-relacional, o que está sendo justificado é o quanto cresceu meu interesse por essa vertente da ADC/ECD, pois foi um estudo iniciado do que posso nomear como algo que partiu do “ponto zero”. E que tive a curiosidade de buscar conhecer mais as categorias adotadas e acabei identificando equívocos cometidos e reproduzidos em/por estudos realizados no Brasil e que, possivelmente, estejam relacionados com questões de tradução. Outras tantas descobertas foram feitas, com o apoio dos meus orientadores e que levo como um dos fatores mais positivos do meu crescimento enquanto pesquisadora.

Tenho consciência que não realizei uma análise completa dos dados, no entanto, não se pode esquecer que, “na prática, não se faz uma análise completa do discurso. Uma análise exaustiva de um pequeno trecho pode demorar meses[...] uma análise completa de um grande *corpus* de texto ou de conversação está, portanto, completamente fora de questão” (VAN DIJK, 2013, p.356).

No entanto, independentemente disso, a pesquisa etnográfica crítica, a realização das entrevistas, a interação face a face com participantes (ainda que de forma virtual) contribuíram muito com meu conhecimento e permitiram um engajamento maior de minha parte por justiça social. Se antes, eu já lutava pelas minorias, a partir de agora, lutarei muito mais, por gratidão aos participantes que me emprestaram suas “histórias”, que me representaram como “alguém que os escutou” e por terem aguçado ainda mais a minha vontade de conhecer sobre racismo, empobrecimento/ pobreza, cotas, dentre tantas outras temáticas que a própria ADC (ECD) nos deixa confortável para pesquisar. Temas como esses interessam aos analistas de/do discurso porque eles envolvem (re)produções discursivas de abuso de poder, mas envolve também a resistência contra essas práticas de dominação e luta por justiça social.

Muitos relatos dos participantes me inquietaram, especialmente aqueles em que eles foram vítimas de práticas discriminatórias e/ou racismo. Ao analisar as estruturas discursivas, percebi as potencialidades de categorias tais como a Avaliação, a Metáfora, a Intertextualidade, a Interdiscursividade, os Argumentos e o Vocabulário na construção de sentidos e nas formas de naturalização ideológica de alguns discursos, o que me fez assumir uma posição de

solidariedade, rompendo com a tal neutralidade que muitos defendem ter que existir na pesquisa.

O que é interessante é o papel da linguagem nisso tudo. A relação estabelecida entre a linguagem, cognição e sociedade e os efeitos das escolhas linguísticas que fazemos nas situações comunicativas. Isso remete para a perspectiva da linguagem, que segundo Vieira e Resende (2016), permite entender de que modo os sistemas linguísticos funcionam aos serem representados os eventos e na construção de relações sociais, na estruturação, nos modos de reafirmar ou questionar a hegemonia no discurso.

Vale explicar que busquei dar destaque para as identificações/avaliações e representações discursivas da prática social de ingresso e de permanência na universidade por estudantes cotistas e justifico, mais uma vez, a minha insistência em pesquisar tema tão carregado de tensões, o qual inevitavelmente envolve diferentes instituições e relações de poder, dado o seu contexto histórico-cultural e político e os grandes obstáculos que atravessam todo o processo, dentre eles, julgo importante citar: cenário político com uma polarização bem acentuada entre diferentes grupos sociais, a negação da ciência, as críticas desumanas, sem precedentes, às universidades, seus estudantes e professores, a pandemia da Covid-19 que, no meio do percurso, inviabilizou a ida a campo, fazendo com que fosse buscada outra forma de realizar as entrevistas (por videoconferência), a previsão de renovação das cotas para 2022, ano eleitoral, em que tem aumentado, de forma significativa, a polarização entre direita e esquerda, devido à gestão da própria pandemia, a tantas vidas que se foram, como se essas não importassem, tais como as de empobrecidos e negros. E, é nesse contexto, centrada na esperança freiriana e na solidariedade com os oprimidos, que escolhi levar adiante o tema dessa tese.

Ademais, a discussão sobre as AA que envolve o sistema de cotas é muito importante para mim, porque além de pesquisadora, sou professora do “chão da escola” e conheci a realidade de muitos estudantes que venceram os obstáculos e construíram suas carreiras, após terem concluído o ensino superior (e o ingresso foi por cotas). Hoje são advogados, professores, médicos (inclusive uma ex-aluna que cuidou da minha saúde, no período de internação). São alunos que “ajustaram suas rotas” e de suas famílias, como diria Joaquim Nabuco (nome fictício), professor universitário, participante da pesquisa. E, nessa condição de professora, tenho consciência que tenho um acesso discursivo “privilegiado” à mídia. Não somente eu, mas todos aqueles que têm facilidade a esse acesso (professores, jornalistas, políticos), podem lutar a favor das demandas das minorias; é essa uma das grandes inquietações que tive/tenho, após realizar esta pesquisa, já que fui representada pelos participantes cotistas e ex-cotistas

como “alguém que os ouviu”, “alguém que pode lutar por eles”, e é com essa grande responsabilidade, que eu trouxe a voz desses estudantes para esta pesquisa, que acredito que pode ser considerada como um instrumento de luta em favor das cotas.

REFERÊNCIAS

ARBACHE, Ana Paula Ribeiro. **A política de cotas raciais na universidade pública brasileira: um desafio ético.** Tese de doutorado. Pontifca Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2006, 281f.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019, 264p.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária - Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. <https://doi.org/10.21814/rpe.6243>. Acesso em 10 set.2018.

ANHAIA, Bruna Cruz de. **A “Lei de Cotas” no ensino superior brasileiro: reflexões sobre a política pública e as universidades federais.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019, 308f.

ARISTÓTELES. **Aristóteles Arte Retórica e Arte poética.** Rio de Janeiro: Ediouro Publicações S.A, 1999, 304p.

ASSUMPÇÃO, Carlos. Protesto. **Cadernos de Cultura da ACN**, São Paulo, n. 1, p. 33, 1958.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 510p.

BAUMAN, Zigmunt. **Entrevista com Zigmunt Bauman.** Entrevista concedida a Maria Lúcia Pallares-Burke. *Tempo Social*, v. 16, n.1, p. 301–325, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702004000100015>

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011, 237f.

BEZERRA, Benedito. Letramentos Acadêmicos na Perspectiva dos Gêneros Textuais. **FÓRUM LINGUÍSTICO**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n4p247>. Acesso em 10 de dez. 2021.

BHASKAR, Roy. **The possibility of Naturalism.** A philosophical critique of the contemporary Human Sciences. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1989, 238p.

BHASKAR, Roy; LAWSON, Tony. Introduction: basic texts and developments. In: M. Archer et al. (Org.). **Critical Realism.** Essential readings. London; New York: Routledge, p. 3-15, 1998.

BHASKAR, Roy. **A realist theory of science.** New York: Routledge/Taylor, 2008, 329p.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994, 336p.

BOMFIM, Manoel. **A América latina: males de origem**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, 291p. <https://doi.org/10.7476/9788599662786>. Acesso em 17 ago.2020.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução Mateus S. Soares de Azevedo et al. Rio de Janeiro: Vozes, 1997, 752p.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: em 2019, proporção de pobres cai para 24,7% e extrema pobreza se mantém em 6,5% da população (2020)**. Disponível em <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em 20 de dez. 2020.

BRASIL: **Lei nº 12.711/12**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 19 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.409/16**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

CALSAMIGLIA, Helena; TUSÓN, Amparo. **Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso**. Barcelona: Ariel Letras, 2007, 416p.

CAMINO, Leôncio. **O conhecimento do outro e a construção da realidade social: uma análise da percepção e da cognição Social**. João Pessoa: Universitária, 1996, 159p.

CARDOSO, Eliana; HELWEGE, Ann. **A Economia da América Latina: diversidade, tendências e conflitos**. São Paulo: Ática, 1993, 336p.

CIAMPA, Antônio da Costa, **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, 248p.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. Tradução de Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2015, 328p.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity**. Rethinking critical discourse analysis. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999, 166p.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política de empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019, 480p.

CONDOR, Susan; ANTAKI Charles. Social Cognition and Discourse. In.: VAN DIJK, Teun A. (Ed.) **Discourse as structure and process**. London: SAGE publications, 1997, p. 320-347. <https://doi.org/10.4135/9781446221884.n12>. Acesso em 23 mar 2019.

CONNERTON, Paul (Ed). **Critical sociology**. Harmondsworth: Penguin, 1976, 520p.

COSTA, Viviane Marinho da et al. A “ajuda” do programa bolsa família: representações da transferência de renda para seus beneficiários. **Demetra**; v.7, n. 3, p. 203-216, 2012. <https://doi.org/10.12957/demetra.2012.5092>. Acesso em 18 jun.2021.

CRESPO, Antônio Pedro; GUROVITZ, Elaine. A pobreza como um fenômeno multidimensional **RAE-eletrônica**, v. 1, n. 2, jul-dez/2002, p. 1-12. <https://doi.org/10.1590/S1676-56482002000200003>. Acesso em 18 jun.2021.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2006.

DURANTI, Alessandro.; GOODWIN, Charles., (Eds.). **Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, 372p.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia na América Latina: filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1977, 275p.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2002, 672p.

DUQUE, Daniel. (2021). **Uma avaliação do Auxílio Emergencial: Parte 1**. Blog do IBRE. Disponível em: <https://blogdoibre.fgv.br/posts/uma-avaliacao-doauxilio-emergencial-parte-1>. Acesso em: 10 de ago. de 2021.

DUTRA, Francisco. Cinco cidades concentram quase 50% da extrema pobreza no DF, veja o Mapa. **Metrópoles**, Distrito Federal, 03 jan. de 2021. Disponível em <https://www.metropoles.com/distrito-federal/cinco-cidades-concentram-quase-50-da-extrema-pobreza-no-df-veja-o-mapa> Acesso em 22 dez.2021.

EGGINS, Suzanne. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2 ed. London: Continuum, 2005, 384p.

FAIRCLOUGH, Norman.; MELO, Iran Ferreira de. **Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica**. Linha D’Água, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728>. Acesso em 1 dez. 2020. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329>

FAIRCLOUGH, Isabela; FAIRCLOUGH, Norman. **Political Discourse Analysis: a method for advanced students**. Nova York: Routledge, 2012, 270p. <https://doi.org/10.4324/9780203137888>

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. New York: Longman,1989, 248p.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change**. Oxford and Cambridge: Polity Press and Blackwell, 1992, 251p.

FAIRCLOUGH, Norman. Language, ideology and power. In: FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. Edinburg: Pearson, p.21-84, 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse, social theory, and social research: the discourse of welfare reform**. Journal of Sociolinguistics, 2000, v. 4, n. 2, p. 163-195. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00110>. Acesso em 18 jun.2020.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coord. trad. Coord. trad. rev. técnica e pref técnico de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 200p.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: Textual analysis for social research**, London: Routledge. 2003, 270p. <https://doi.org/10.4324/9780203697078>. Acesso em 20 jun.2020.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and globalization**. Oxon: Routledge, 2006, 202p. <https://doi.org/10.4324/9780203593769>.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008, 338p.

FAIRCLOUGH, Norman. **A Dialectical-Relational Approach to Critical Discourse Analysis**. In Ruth Wodak and Michael Meyer (org). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage, p. 162-86, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. Tradução de MELO, Iran Ferreira de. *Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica*. **Linha D'água**, [S.L.], v. 25, n. 2, p.307-329, 10 dez. 2012. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329>. Acesso em 25 jun.2020.

FAIRCLOUGH, Norman. *Critical Language Awareness in Diverse Educational Contexts*, 2013. In FAIRCLOUGH, Norman(editor). **Critical Language Awareness**, New York, Oxon: Routledge, 2013, 356p. <https://doi.org/10.4324/9781315845661>.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Editora Globo, 2008, 440p.

FRESE, Juergen. - Polistisches Sprechen. Thesen Ueber einige Rahmenbedingungen. In RUCKUAESCHEL, A. M. (org.) – **Sprache und Gesellschaft, Muenchen**, Wilhelm Fink, p. 102-114. (UTB 131), 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido/ Paulo Freire**. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, 221p.

FREITAS, Ricardo Oliveira de. A periferia da periferia: mídias alternativas e cultura de minorias em ambientes não-metropolitanos, **Cadernos de Ciências Humanas - Especiaria**. v. 10, n.17, p. 191-212, jan./jun., 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2000, 719p.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2 ed. Lond: The Farmer Press, 1999, 256p.

GEMMA - Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. **Levantamento das políticas de ação afirmativa**, Rio de Janeiro, 2011, 22p.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991, 180p.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, 454p.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas Universitárias no Bra Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo 21, n. 2, p. 183-193, Maio/Agosto de 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021211> Acesso em 10 jun.2018.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v.1, n.118, pp. 247-268. 2003, <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100010>

GUISARDI, Conceição Maria Alves de Araújo; OTTONI, Maria Aparecida Resende. Avaliações materializadas em uma reportagem acerca do ingresso no ensino superior por meio de cotas sociais e raciais. In CHICAVA, Augusto Kessai Agostinho; SCHÜTZ, Jenerton Arlan (Org.). **Educação e pesquisa: dialogando com a pluralidade**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 344-366, 2020.

HARBEMANS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**, São Paulo, Editora Brasiliense, 1983, 508p.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. 1976. **Cohesion in English**. Londres: Longman, 374p.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An Introduction to functional grammar**. 1rd. ed. London: Edward Arnold, 1985, 384p.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. **An introduction to Functional Grammar**. 4rd ed. London: Routledge, 2014, 808p. <https://doi.org/10.4324/9780203783771>.

HAMLIN, Cynthia Lins. **Realismo crítico: um programa de pesquisa para as ciências sociais**. Dados, n.43 v.2, p. 373-397, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582000000200006>. Acesso em 10 jan.2020.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90. Texto para Discussão T807**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2001.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla-São Paulo. Editora Martins Fontes, 2013, 286p.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019. 380p.

JANKS, Hilary. **Literacy and power**. London: Routledge, 2010, 250p. <https://doi.org/10.4324/9780203869956>.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In Denise Jodelet (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, p. 17-44, 2001.

KRESS, Gunther. **Linguistic processes in sociocultural practice**. Oxford: Oxford University Press. New York, 1989, 116p.

KRESS, Gunther. **Multimodality**. A social semiotic approach to contemporary communication. New York, Routledge, 2010, 212p.

KRESS, Gunter; LEEUWEN, Theo van. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. New York: Oxford University, 2001, 152p.

LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: **10 mitos sobre cotas**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006. Disponível em www.politicasdacor.net . Acesso em 09 jan. de 2021.

LAGE, Nilson. A reportagem: **Teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003, 190p.

LAKOFF, George and Mark JOHNSON. **Metaphors We Live By**. Chicago: Chicago University Press, 1980.

LAKOFF, George; TURNER, Mark. **More than cool reason**: a field to poetic metaphor. Chicago: The University of Chicago Press, 1989, 244p. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226470986.001.0001>.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Tradução: Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora. Campinas: Mercado de Letras/Educ, 2002, 360p.

LEA, Mary; STREET, Brian. **The “academic literacies” model**: theory and applications. *Theory Into Practice*, [S.L.], v. 45, n. 4, p. 368-377, nov. 2006. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11.

MACHADO Marta Rodriguez de Assis; LIMA, Márcia; NERIS, Natália. Racismo e insulto racial na sociedade brasileira. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v.35, n. 3, p.11-28, nov. 2016. <https://doi.org/10.25091/S0101-3300201600030001>

MAGALHÃES, Izabel. **Introdução**: a análise de discurso crítica. *Revista D.E.L.T.A.* v..21, p.1-9, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502005000300002>. Acesso em 20 de dez de 2017.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017, 260p. <https://doi.org/10.7476/9788523013370>

MANUAL GERAL DA REDAÇÃO. *Folha de São Paulo*, 2. ed. São Paulo: 1987, 214p.

MANUAL DE REDAÇÃO E ESTILO. *O Estado de São Paulo*. Manual de Redação e Estilo. São Paulo, 1990, 400p.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27. p. 149-158, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 296p.

MARTIN, James; ROSE, David. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London e New York: Continuum, 2003, 375p.

MARTIN, James; WHITE, Peter. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave, 2005, 278p. <https://doi.org/10.1057/9780230511910>

MATTHIESSEN, Christian M.I.M. Register in the round: diversity in a unified theory of register analysis. In: GHADESSY, Mohsen (Org.). **Register analysis: theory and practice**. Londres: Pinter Publishers, p.221-292, 1993.

MELO, Iran Ferreira. **Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e interseções**, v. 5, n.11, p. 1-18, 2012.

MELO, Iran Ferreira. **Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática**. São Paulo: Pontes Editores, 2012, 254p.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010, 128p.

MIRANDA, Neusa Salim. **Os gêneros discursivos como construções: uma abordagem sociocognitiva**. Projeto de pesquisa de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Linguística, GP “Gramática e Cognição”, Juiz de Fora, 2006.

MOEHLECKE, Sabrina. **Propostas de ações afirmativas para o acesso da população negra ao ensino superior no Brasil: experiências e debates**. In: PROGRAMA A COR DA BAHIA. A Educação e os afro-brasileiros Salvador: UFBA; Ford Foundation; Novos Toques, p.167-181, 2000.

MORAES, Wanilda Coelho Soares de. **Ações afirmativas e o acesso de negros na educação superior: um estudo de caso do Instituto Luther King – ILK**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009, 158f.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976, 291p.

MOURA, Clóvis. Representações, racismo e branqueamento. In: DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro, processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016, 232p.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. **Uma análise das ações de assistência estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe**. Dissertação (Mestrado), São Cristóvão/SE, Universidade Federal de Sergipe, 2014, 153f.

NATALE, Raquelli. **O femirracídio em notícias sobre violência contra mulheres negras no Espírito Santo: um estudo discursivo e sociocognitivo, 2020**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, 308f.

OLIVEIRA, Fernando Cezar Melo de. **Sistema de cotas raciais à brasileira: uma análise linguístico-discursiva**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Brasília (UnB). Brasília, 2016, 278f.

OLIVEIRA, Etiene de Sousa Lima de. **Permanência de estudantes cotistas na universidade de Brasília: estratégias para democratização da educação superior**. Dissertação de mestrado apresentada a Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE) na Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2019, 250f.

OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. 349 p.

OTTONI, Maria Aparecida Resende. **Os gêneros do humor no ensino da língua portuguesa: uma abordagem discursiva crítica**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) -Universidade de Brasília, Brasília, 2007, 399 f.

OTTONI, Maria Aparecida Resende. As representações identitárias de gênero no humor sexista. In OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de. (Org.) **Discursos, identidades e letramentos: abordagens da análise de discurso crítica**. São Paulo: Cortez, p.25-62, 2014.

OUTHWAITE, William.; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, 991p.

PENA, Felipe. **Teoria do Jornalismo**. São Paulo: Contexto, 2006, 236p.

PINHEIRO, Tatiana Bianchini. **Evolução da demanda por assistência estudantil na UFSCAR em função da implementação das ações afirmativas nos anos de 2007 a 2013**. Dissertação (Mestrado). São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2015, 85f.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Uma estratégia para a superação da pobreza na América Latina. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, v. 16, n. 6, 1992. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141992000300012>. Acesso em 04 jun.2021.

QUIJANO, Aníbal “El fantasma del desarrollo en América Latina” . **Revista venezolana de economía y ciencias sociales**, v.6, n. 2, p. 73-90, 2000a.

QUIJANO, Aníbal. Modernidad y democracia: intereses y conflictos” em **Anuario Mariateguiano** (Lima), v. 12, n.12. 2000b.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel . Americanity as a concept or the Americas in the modern world-system. **International**, p.549-557, 1992.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012). In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**, Salvador: CEAO, p. 37-66, 2013.

RESENDE, Viviane Melo; VIEIRA, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006, 158p.

RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico**: implicações interdisciplinares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, 136p.

ROUBICEK, Marcelo. Desigualdade de gênero e raça: o perfil da pobreza na crise. **Nexo**, p.1, 25 abr.2021. Disponível em <https://www.nexojornal.com.br>. Acesso em 25 set.2021.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A Família em Desordem**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003, 200p.

SARDINHA, Tony Berber. **Metáfora**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial; 2007, 168p.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: 2003. SEN, Amartya K .Sobre conceptos y medidas de pobreza. México, **Comércio Exterior**, v. 42, n. 4, abr., p. 310-325, 1992.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas** : a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa, 2009. Universidade Federal da Bahia. 214 f.

SAYER, Andrew. Características chave do realismo crítico na prática: um breve resumo. **Estudos de Sociologia**, Revista do Programa. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, v. 6, n.2, p. 7-32, 2000.

SEN, Amartya K .Sobre conceptos y medidas de pobreza. México, **Comércio Exterior**, v. 42, n. 4, abr., 1992, p. 310-325.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? **Artigos Cad. Pesqui.** v. 49, n. 172. Abr-Jun 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145980>. Acesso em 22 mai. 2021.

SIMIOLI, María Eugenia Piola. **Las representaciones de la pobreza y los pobres en la prensa Argentina**: Análisis de los editoriales de los diarios La Nación y Clarín. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), 2020, Barcelona, 312f.

SISTEMA de cotas entra em vigor na UFU no primeiro semestre de 2013: **Decreto foi publicado nesta segunda-feira (15) no Diário Oficial da União**. Conselhos superiores da UFU avaliam propostas para adaptação da lei. **G1**. Triângulo Mineiro, 16 de outubro, 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2012/10/sistema-de-cotas-entra-em-vigor-na-ufu-no-primeiro-semester-de-2013.html>. Acesso em 13 ago. de 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, 175p.

VAN DIJK, Teun Adrianus.; KINTSCH, Walter. **Strategies of discourse comprehension**. Nova York: Academic Press, 1983, 413p.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Racism in the press**. Londres: Arnold, 1986, 276p.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Critical news analysis**: introductory paper for the Instituto de Semiótica y Comunicación. Universidad Autónoma de Nuevo León, 1987.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992, 208p.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2004, 208p.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Ideology: A Multidisciplinary Approach**. Sage Publications, London, 1998, 374p.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Ideology: A Multidisciplinary Approach**. Sage Publications, London, 2nd ed. 2000, 374p.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Multidisciplinary CDA: A Plea for Diversity**. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Eds.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage. p. 95-120, 2002.

VAN DIJK, Teun Adrianus. O giro discursivo. In prefácio da obra **Manual de análise do discurso em ciências sociais** / Lupicinio Iniguez (coordenador); tradução de Vera Lucia Joscelyne. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Estruturas da notícia na imprensa**. In: VAN DIJK, Teun Adrianus. **Cognição, discurso e interação**. 6 ed. São Paulo: Contexto, p.122-157, 2004.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Society and Discourse: How Social Contexts Influence Text and Talk**. Cambridge University Press, New York, 2009, 287p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511575273>

VAN DIJK, Teun. Política, ideologia e discurso. In: MELO, Iran Ferreira (Org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, p. 15-49, 2012.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Ideologia. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 50, n. esp., p. 53-61, dez. 2015. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2015.s.23139>. Acesso em 15 jun.2020.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discourse and Knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press (in preparation), 2016, 407p.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discurso, notícia e ideologia: Estudos na Análise Crítica do Discurso**. Tradução de Zara Pinto-Coelho, Portugal: Editora Húmus, 2017a, 299p.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Notícia e conhecimento. Tradução de Luciano Bottini, Heloiza Herczovitz e Eduardo Meditsch. **Estudos em Jornalismo e Mídia**. v. 2, n.2, p.1-17, 2005.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discurso e Contexto: Uma abordagem sociocognitiva**. Tradução de Rodolfo Ilari. SP: Editora Contexto, 2017b, 330p.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2018, 288p.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discurso Antirracista no Brasil: da abolição às ações afirmativas**. Tradução de Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi; revisão de tradução Viviane Resende, São Paulo: Contexto, 2021. <https://doi.org/10.1017/9781108956079>.

VAN LEEUWEN, Theo. **Introducing Social Semiotics**. London: Routledge,2005, 320p. <https://doi.org/10.4324/9780203647028>.

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality, genre and design. In: NORRIS, S; JONES, R. (Eds.). **Discourse in action: introducing mediated discourse analysis**. London & New York: Routledge, p. 73-93, 2006.

VASCONCELOS, Lia. Sociedade: as dimensões da pobreza. **Ipea: Desafios do desenvolvimento**. Brasília, p. 1-4, jan. 2007.

VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. São Paulo: Pontes, 2016; 196p.

THOMPSON, John. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Tradução do Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da PUC-RS. Petrópolis: Vozes, 2002, 432p.

WODAK, Ruth.; MEYER, Michael. **Critical discourse analysis: history, agenda, theory and methodology**.2nd. ed. London: Sage, 2009, 204p.

WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Comp.). **Métodos de Análisis Crítico del Discurso**. Traducción de Tomás F. Aúz y Beatriz Eguibar. Barcelona: Gedisa, p. 179- 203, 2003.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serviço Social & Sociedade** [online], n. 110 p. 288-322, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000200005>. Acesso em 10 abr.2019.

ZANCHETTA, Juvenal. **Imprensa escrita e telejornal**. São Paulo: Unesp, 2004, 136p.
<https://doi.org/10.7476/9788539303175>

APÊNDICES

Apêndice 1 - Roteiro de entrevista 1 – Estudantes cotistas e ex-cotistas

1. Qual é a sua idade?
2. Em qual curso está matriculado?
3. Está cursando qual semestre?
4. Você ingressou na universidade por meio de cota social ou racial?
5. Você fez alguma tentativa de ingresso por meio do vestibular tradicional?
6. Qual foi sua forma de ingresso na universidade, utilizando o sistema de cotas sociais e raciais? (vestibular tradicional, Programa de Avaliação Seriada ou Exame Nacional do Ensino Médio - Enem).
7. Você acredita que, se sua entrada não fosse por meio do sistema de cotas, você teria condições de ingressar na universidade por outro meio? Explique.
8. Como é ser cotista no seu curso, na universidade que estuda/estudou?
9. Considerando sua condição de cotista/ex-cotista, como você se descreve (ou como você se representa)?
10. Já vivenciou alguma situação em que se sentiu incomodado, sentiu dificuldades ou recebeu críticas por ter ingressado na universidade por meio de cotas sociais ou raciais? Poderia falar um pouco sobre isso?
11. Se você vivenciou alguma dificuldade, ela está mais relacionada às questões da língua/linguagem, das relações humanas, financeiras, ou referentes ao conhecimento das teorias e suas devidas articulações? Fale um pouco sobre isso.
12. Você acredita que, a depender do curso, o estudante cotista enfrenta mais dificuldades? Se sim, dê exemplos dessas dificuldades.
13. Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades de um cotista?
14. Como você acha que as cotas raciais e sociais são representadas pelos seus colegas e professores?
15. Você acha que a população em geral também tem essa mesma visão das cotas? Explique, por favor.
16. O que significa, para você, o sistema de cotas? Quais os efeitos dele na sua vida?
17. É preciso fazer alguma mudança na política de cotas nas universidades? Comente sobre isso, por favor.
18. Na sua opinião, quem são os responsáveis pela eficiência do Sistema de Cotas? Por qual razão?
19. Você acredita que práticas antirracistas e outras formas de combate às práticas discriminatórias podem contribuir para uma aceitação maior das cotas? Explique, por favor.
20. Você tem conhecimento de alguma política de permanência para alunos cotistas na universidade em que está matriculado? Explique, por favor.
21. Há muitas pessoas que estão defendendo sobre o fim das cotas no ensino superior no Brasil. Qual é a sua opinião sobre isso?

Apêndice 2 - Roteiro de entrevista 2 - professor do aluno cotista na universidade

1. Qual é a sua idade?
2. Há quanto tempo atua no ensino superior?
3. Sempre atuou no ensino superior?
4. Como você avalia o sistema de cotas sociais e raciais no Brasil? Ou Para você, o que significa os sistema de cotas raciais e sociais para ingresso nas universidades?
5. Você ministra aula para muitos alunos cotistas? Fale um pouco sobre isso, por favor.
6. Como você toma conhecimento do número de alunos cotistas que têm nos cursos que ministra aula?
7. Na sua opinião, quais são os reflexos do sistema de cotas no/s curso/s no/s qual/is você ministra aulas?
8. Você percebe diferença no processo de aprendizagem de um aluno cotista e de um não cotista? Se sim, poderia detalhar em quais aspectos?
9. Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos cotistas no contexto acadêmico, em sua opinião? É diferente das dificuldades enfrentadas pelos não cotistas?
10. Você promove atividades que contribuem para uma troca de conhecimentos crítica desses alunos, haja vista que eles vieram de contextos diferentes daqueles alunos que tiveram mais oportunidades do que eles? Poderia exemplificar?
11. Como você acha que as cotas raciais e sociais são representadas pela população em geral?
12. Você já presenciou algum caso de resistência dos outros alunos em relação à interação com os alunos cotistas? Se sim, o que ocorreu?
13. Na sua opinião, é preciso haver alguma mudança no sistema de cotas para ingresso no ensino superior? Justifique.
14. Você tem alguma sugestão que possa contribuir para a transformação do processo de ingresso do alunos pobres, negros e indígenas (PPI) na universidade. Se sim, qual?
15. Na sua opinião, quem são os responsáveis pela eficiência do Sistema de Cotas? Por qual razão?
16. Você acredita que práticas antirracistas e outras formas de combate às práticas discriminatórias podem contribuir para uma aceitação maior das cotas? Explique, por favor.
17. Há muitas pessoas que estão defendendo sobre o fim das cotas no ensino superior no Brasil? Qual é a sua opinião sobre isso?

Apêndice 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Discurso, Cognição e Sociedade: A prática social de ingresso e de permanência no ensino superior público por meio de cotas sociais e raciais**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni (orientadora) e Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi (orientanda de doutorado), da Universidade Federal de Uberlândia- MG. Nesta pesquisa, nós estamos buscando investigar a prática social de ingresso de alunos de escolas públicas de periferia em universidades, por meio de cotas sociais e raciais e a representação discursiva dessa prática e desses alunos. Esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido, antes da coleta e geração de dados, pela pesquisadora Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi, em local combinado entre pesquisadora e os participantes. E qualquer necessidade de transporte para deslocamento, ficará a cargo da pesquisadora. Você terá o tempo que lhe for adequado para decidir se quer participar da pesquisa, conforme consta no Cap. III, da Resolução 510/2016, que versa sobre pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Faremos entrevistas com os participantes e após a transcrição das gravações, todo o material será desgravado. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos da participação na pesquisa consistem na possibilidade de identificação do/a participante e na possibilidade de você se sentir constrangido ao falar sobre si. Para evitar isso, além da garantia do sigilo da identidade e da instituição onde estuda, utilizaremos códigos ou pseudônimos para substituir os nomes dos participantes durante a coleta de dados e apresentação dos resultados da pesquisa. Assim, garantimos o anonimato, mesmo após a publicação da tese. Além disso, será dada total liberdade para falarem de si, apenas quando se sentirem confortáveis para isso. Quanto aos benefícios, além de incitar uma reflexão sobre o sistema de cotas sociais e raciais no Brasil, podemos contribuir, por meio da divulgação da pesquisa, com esclarecimentos às universidades que recebem alunos cotistas. Podemos também levar os alunos a uma reflexão sobre a oportunidade de ser aluno cotista, sobre a questão da importância não só de ingressar, mas de permanecer na universidade. Tudo isso a fim de que se sintam parte desse contexto e conheçam outras realidades. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Maria Aparecida Resende Ottoni, à Avenida João Naves de Ávila, 2121, bloco U, sala 220, telefone (34) 3239-4162, ou com Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi, Telefone (34)984079729. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, 04 de setembro de 2019

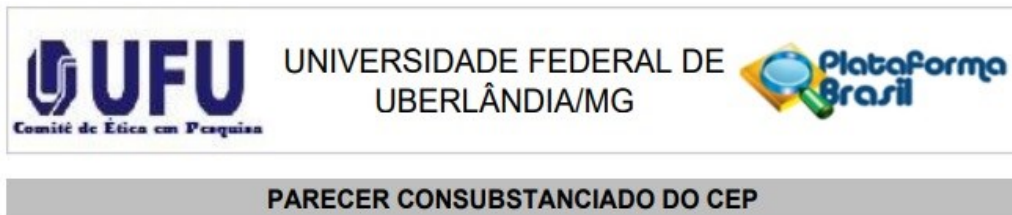
Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXOS

Anexo 1 - Parecer consubstanciado CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA CRÍTICA DO INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR POR MEIO DE COTAS RACIAIS E SOCIAIS: OS ESTUDANTES ORIUNDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE PERIFERIA OCUPARAM A UNIVERSIDADE?

Pesquisador: MARIA APARECIDA RESENDE OTTONI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 20564619.1.0000.5152

Instituição Proponente: Instituto de Letras e Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

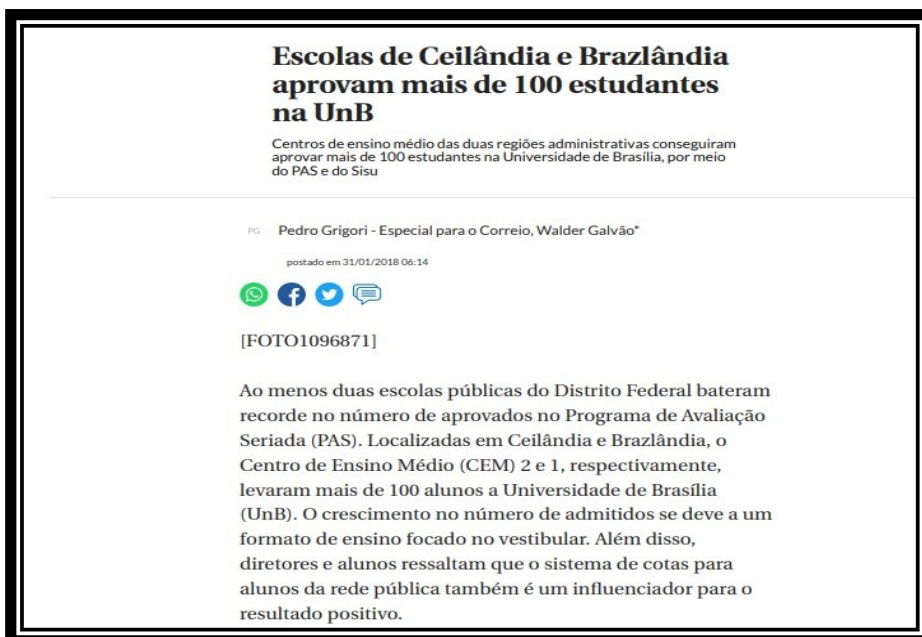
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.701.424

Anexo 2 - Captura de tela das reportagens:

Reportagem 1

Manchete anterior: UnB será ocupada pela periferia: exemplos vêm de Brazlândia e Ceilândia.



Link de acesso:

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2018/01/31/interna_cidadesdf,656836/escolas-de-ceilandia-e-brazlandia-aprovam-mais-de-100-estudantes-unb.shtml

Reportagem 2



Link de acesso: <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-48060977>

Reportagem 3



Link de acesso:

<http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2018/10/cotas-aumentam-assim-como-as-dificuldades-de-permanencia/>

Reportagem 4



Link de acesso: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56034818>

Reportagem 5



Link de acesso:

https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/educacao-primeiros-cotistas/?fbclid=IwAR2F6k-XBKe8_9VibhuehhYL_mZu2idr_CkRzFHUmtpl36_ZSvTsW6koLDY#cover