

SENTIDOS DA VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA PARA ESTUDANTES COM MAIS DE 40 ANOS

Graziele Aline Zonta^{1 2}, Orcid:<http://orcid.org/0000-0002-7908-7043>

Andréa Vieira Zanella³, Orcid:<http://orcid.org/0000-0001-8949-0605>

RESUMO. As universidades brasileiras contam com um público de estudantes cada vez mais diversificado. Dentre eles, constam estudantes adultos(as) que ingressaram no ensino superior anos após a conclusão do ensino médio, destacando-se por serem mais velhos do que seus colegas de curso. Suas condições de vida e as possibilidades de permanência nessas instituições diferem daquelas de estudantes mais jovens, situação que exige o investimento em estudos sobre esse grupo específico. Nessa direção, este artigo analisa os sentidos sobre o processo de ingresso; sobre os desafios enfrentados no relacionamento com colegas; e sobre como estudantes que ingressaram na graduação após os 40 anos de idade vivenciam as práticas de ensinar e aprender na universidade. Os depoimentos de três estudantes desse grupo, que participaram de uma pesquisa-intervenção metodologicamente organizada no formato de oficinas de leitura e escrita, foram submetidos a uma análise de discurso de orientação bakhtiniana. Eles(as) relataram como realizam o enfrentamento das tensões que envolvem a inserção no campo discursivo universitário, dando destaque a embates no relacionamento com colegas mais jovens, à apropriação das novas tecnologias de informação e aos aprendizados propiciados pela participação no cotidiano acadêmico-universitário.

Palavras-chave: Adultos(as) universitários(as); ensino superior; oficinas de leitura e escrita.

MEANINGS OF UNIVERSITY EXPERIENCE FOR STUDENTS OVER 40 YEARS OLD

ABSTRACT. Brazilian universities have an increasingly diverse student population. These include adult students who enter higher education not directly after finishing high school but years later, standing out older than their classmates. Their living conditions and the possibilities of permanence at these institutions differ from those of younger students, a situation that requires investment in studies on this specific group. In this direction, this article analyzes the meanings of the entry process, the challenges faced in the relationship with colleagues, and how undergraduate students over 40 years old experience teaching and learning practices at the university. The statements of three students over 40 years old who participated in a research intervention methodologically outlined in reading and writing workshops were submitted to a discourse analysis based on Bakhtin's dialogical theory. In their speeches, the students reported how they have faced the tensions involved

¹ Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba-PR, Brasil.

² E-mail: gzonta@hotmail.com

³ Universidade Federal de Santa Catarina UFSC), Florianópolis-SC, Brasil.



in the university discursive field, highlighting the conflicts with younger colleagues, the appropriation of new information technologies and the learning provided by participation in the academic-university environment.

Keywords: Adult undergraduate students; higher education; reading and writing workshops.

SENTIDOS DE LA VIVENCIA UNIVERSITARIA PARA ESTUDIANTES COM MÁS DE 40 AÑOS

RESUMEN. Las universidades brasileñas cuentan actualmente con un público de estudiantes cada vez más diverso. Entre estos, se destacan los estudiantes adultos que ingresaron en la enseñanza superior mucho después de la conclusión de la secundaria, destacándose como los más viejos que sus compañeros de curso. Sus condiciones de vida y las posibilidades de permanencia en esas instituciones difieren de aquellas de estudiantes más jóvenes, situación que requiere más la inversión en estudios. Ante esto, el presente artículo analiza los sentidos del proceso de ingreso a la universidad de los estudiantes de más de 40 años de edad, así como los desafíos enfrentados con colegas y cómo vivencian las prácticas de enseñar y aprender en la universidad. Se sometieron a un análisis de discurso bakhtiniano los relatos de tres estudiantes con más de 40 años, que participaron de una investigación-acción metodológicamente organizada en el formato de talleres de lectura y escritura. En sus declaraciones, los estudiantes relataron cómo enfrentan las tensiones que devienen de la inserción en el campo discursivo universitario, destacándose los embates en la relación con colegas más jóvenes, la apropiación de las nuevas tecnologías de información y los aprendizajes propiciados por la participación en el cotidiano académico y universitario.

Palabras clave: Adultos universitarios; enseñanza superior; talleres de lectura y escritura.

Introdução

Busca incessante,
Desde o lugar criança.
Não sabia que um dia limitante,
Para o lugar-forma confiança.
Inda busca incessante.
Não serei passante.
Não tenho pressa.
Ficarei em todos os ângulos
Da tua letra impressa.
(Ana Maria)

Com as mudanças no corpo discente das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras, resultantes das políticas de acesso e permanência ocorridas na história recente do país (Bisinoto, Marinho & Almeida, 2011; Cerutti-Rizzatti & Dellagnelo, 2016), ampliaram-se os estudos que buscam compreender as diferenças culturais, sociais e econômicas desses novos grupos. Grande parte dessas pesquisas, porém, orienta-se para as condições dos(as) jovens universitários(as), aqueles que geralmente ingressam diretamente do ensino médio ao ensino superior, no início de sua vida adulta. Questionam

a passagem entre esses níveis de ensino, o ritmo de estudos, a adaptação às práticas institucionais e aos novos modos de relacionamento, o desenvolvimento da identidade profissional, o ingresso no mundo do trabalho e as estratégias utilizadas para enfrentamento dessas questões (Carlotto, Teixeira & Dias, 2015; Machado, Zonta & Zanella, 2016; Santos, Polydoro, Scortegagna, & Linden, 2013).

Entretanto, as novas possibilidades de acesso via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Seleção Unificada (SISU) e reserva de vagas⁴ têm aberto as portas das universidades brasileiras também a um público que anteriormente tinha suas condições de participação restritas nessas instituições: estudantes adultos, que ingressam no ensino superior não diretamente após a conclusão do ensino médio, mas anos depois, destacando-se por serem mais velhos(as) do que seus colegas de curso.

Informações do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) (2011) indicam que, ainda que a maior parte do corpo discente das universidades federais brasileiras seja composta por estudantes com idades entre 20 e 25 anos, atualmente temos uma parcela de aproximadamente 10% de estudantes com mais de 30 anos de idade. As condições de vida de estudantes mais velhos(as) costumam diferir daquelas de jovens universitários: comumente estão afastados dos estudos por longo período, possuem experiências relacionais e familiares mais amplas, carreiras constituídas e maiores responsabilidades financeiras. Tais condições levam as práticas universitárias a impactarem de maneira diferente sobre eles e, conseqüentemente, exigem modos de enfrentamento, os quais nem sempre são contemplados nos estudos sobre o tema, muitas vezes orientados para a experiência dos(as) jovens.

Com isso em vista, este artigo analisa os sentidos sobre o processo de ingresso; sobre os desafios enfrentados no relacionamento com colegas; e sobre como vivenciam as práticas de ensinar e aprender na universidade estudantes que ingressaram na graduação após os 40 anos de idade. Optamos por selecionar esses(as) estudantes, porque abordaram espontaneamente, ao longo da pesquisa, os impactos que a diferença de idade entre eles(as) e seus(suas) colegas mais jovens ocasionava em suas vivências universitárias, situação que não foi apresentada pelos(as) colegas com menos de 40 anos que participaram do campo da pesquisa.

As informações utilizadas para o estudo foram produzidas a partir de oficinas de leitura e escrita realizadas junto a estudantes de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2016. As oficinas fizeram parte dos procedimentos da pesquisa de doutorado da primeira autora deste artigo, com orientação da segunda autora⁵. Delineado no formato de pesquisa-intervenção (Zanella, 2017), o trabalho buscou criar um campo de transformação coletiva e de questionamento dos sentidos, contando com a intervenção da pesquisadora no campo como condição para o processo de produção de conhecimentos. Essa intervenção foi caracterizada como uma mediação balizada pelas exigências do *“pesquisar com”*, condição que envolve a indagação sobre as circunstâncias da cena dialógica da pesquisa que afetam tanto a pesquisadora quanto seus interlocutores (Jobim e Souza & Carvalho, 2016).

⁴ Para informações sobre as formas de acesso ao ensino superior no Brasil ver: Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (Portaria normativa nº 468, 2017); Reserva de vagas no ingresso nas Instituições Federais de Educação (Lei nº 12.711, 2012); Sistema de Seleção Unificada - SISU (Portaria normativa nº 21, 2012).

⁵ A aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEPSH) pode ser consultada na Plataforma Brasil por meio do protocolo CAAE 53681516.2.000.0121.

As oficinas tinham como objetivo trabalhar a leitura e a escrita em diferentes gêneros de textos para, a partir desse exercício, questionar as práticas de letramento acadêmico e as experiências dos estudantes na universidade. Foram realizados sete encontros de duas horas semanais com o grupo, sendo que a cada encontro eram trabalhados temas que abarcavam o cotidiano das práticas universitárias. Alguns temas trabalhados foram: sentidos sobre o ingresso na universidade; lugares de voz e de silêncio na produção do conhecimento; escrita acadêmica; escrita literária; produção de seminários; textos institucionais; escrita em redes sociais. O número de participantes variou entre quatro e nove ao longo dos encontros.

Como as oficinas foram oferecidas no formato de curso de extensão universitária aberto a estudantes de qualquer curso de graduação, não tendo sido definidos outros critérios de seleção, o grupo recebeu estudantes de diferentes cursos, fases e idades. Participaram estudantes dos cursos de Letras, Pedagogia, Direito, Geografia, Psicologia e Física. Três participantes tinham idades entre 18 e 25 anos, uma tinha entre 30 e 35 anos e três tinham mais de 40 anos. Como mediadora, junto à pesquisadora, participou também uma psicóloga da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE-UFSC), unidade parceira das oficinas.

A orientação teórico-metodológica escolhida para o estudo foi a perspectiva da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, autor que elaborou diálogos entre os mundos da vida, da arte e da ciência, conforme se realizam por meio da palavra escrita (Bakhtin & Voloshinov, 1976). Tal perspectiva foi considerada pertinente para a elaboração das oficinas e para o desenvolvimento das análises por proporcionar fundamentos para a criação de atividades capazes de articular as experiências de vida de cada participante às suas experiências universitárias, com a mediação do material estético-literário utilizado para as discussões em cada encontro.

Como procedimento para as discussões, foram realizadas rodas de conversa também fundamentadas na perspectiva bakhtiniana da linguagem. Essas rodas investem e visam promover a circulação da palavra, a valorização das realidades de cada estudante e o reconhecimento de si na relação com os outros (Branco & Pan, 2016). Nessa orientação teórico-metodológica, o espaço do grupo se constitui como uma arena dialógica de vozes em tensão (Bakhtin, 2013; Holquist, 2017; Molon, 2016) que, por sua vez, fundamenta e expressa as condições do campo discursivo mais amplo do espaço acadêmico-universitário. As vozes sociais que circulam por esse campo se fazem ouvir com maior ou menor força definindo condições de enunciação para os diferentes modos de avaliar o mundo, ou seja, para diferentes posicionamentos axiológicos (Bakhtin, 2012; Faraco, 2017).

Ao formar um grupo diversificado de estudantes, as oficinas abrem espaço para os diferentes posicionamentos e para a auscultação de vozes por vezes silenciadas, tais como as dos(as) estudantes mais velhos(as) que, tendo presença reduzida no contexto acadêmico e estando mais distantes das práticas de estudo do que os(as) jovens colegas, nem sempre encontram condições de escuta igualitária aos(as) demais estudantes.

As falas das participantes⁶ durante as rodas foram registradas em gravador, transcritas e selecionadas para dialogar com os textos que foram escritos por elas durante as atividades das oficinas. Esse material compôs o *corpus* da análise discursiva de orientação bakhtiniana aqui apresentada (Jobim e Souza & Carvalho, 2016; Sobral &

⁶Optamos por nos referir aos homens e mulheres que participaram do estudo como “as participantes”, empregando o gênero feminino como referência às “pessoas participantes”.

Giacomelli, 2016), a qual atentou para a escuta da dialogia que conota as relações no contexto universitário.

Ingressar e pertencer: sentidos de ser universitário

Ana Maria, STR e KBSSA⁷ foram as três participantes com mais de 40 anos do grupo.

Ana Maria, mulher, cursava Letras e tinha 41 anos no período de realização das oficinas. Conforme relata, por equívoco no momento da inscrição para o vestibular, se inscreveu no curso de Letras-Francês, tendo posteriormente trocado para a habilitação em Espanhol. Após a conclusão dessa, retornou para realizar a habilitação em Letras-Português, curso em que se encontrava no momento das oficinas. Valorizava muito os estudos e interessava-se com afinco por literatura, acreditando que pela leitura dos textos poderia conhecer seus autores: “num texto, a gente vê o raio-X de uma pessoa”. Dizia querer se “preencher de todo o conhecimento possível”, motivação que a levou a buscar as oficinas.

STR, mulher, tinha 45 anos e trabalhava no setor administrativo de uma escola pública. Ingressou no curso de Letras, na UFSC, após ter concluído um curso de Pedagogia a distância. Ao longo das oficinas, com frequência relatava as dificuldades que enfrentava ao realizar as atividades acadêmicas, principalmente com relação à interpretação e produção de textos, associando tais dificuldades ao fato de não ter idade próxima a dos colegas e de ser proveniente da escola pública.

KBSSA, homem, era estudante do curso de Psicologia e tinha 49 anos. As constantes viagens exigidas pela carreira profissional o levaram a concluir o então 2º grau, via correspondência. Antes de ingressar na UFSC, já havia iniciado o curso de Pedagogia e mudado desse para o curso de Matemática. A mudança de curso ocorreu com a intenção de ajudar o filho, que estava apresentando dificuldades nas disciplinas que exigiam conhecimentos matemáticos, no curso de Engenharia que frequentava. Por demandas do trabalho, precisou abandonar essa graduação. Posteriormente, ingressou no curso de Psicologia e, ao ser transferido de cidade novamente por questões do trabalho, transferiu também o curso para a UFSC, dando continuidade ao mesmo.

A primeira atividade de leitura e escrita das oficinas foi realizada no segundo encontro do grupo. Nesse, as participantes foram convidadas a ler coletivamente um trecho do romance *Este lado do Paraíso*, de F. Scott Fitzgerald. Na narrativa, contextualizada nos Estados Unidos do início do século XX, o jovem protagonista, recém-saído da escola preparatória, relata suas impressões ao chegar à Universidade de Princeton. Foi essa história sobre um jovem com poucas responsabilidades e experiências no mundo adulto que movimentou a conversa sobre o lugar ocupado pelos estudantes de diferentes idades no mundo universitário.

Nos excertos a seguir, Ana Maria, STR e KBSSA comentam sobre os desafios enfrentados em suas trajetórias de vida até o ingresso no ensino superior.

Ana Maria (41): Eu não tive apoio para estudar nunca. Eu não falo dramatizando de jeito nenhum, porque isso fortaleceu a minha vontade de busca. Desde o segundo grau, o pai não tinha paciência para ver as notas, porque faziam conselhos de classe intermináveis. Ele não tinha paciência para ouvir todo mundo e depois falar com a

⁷ Na ocasião de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as participantes puderam optar por terem seus nomes revelados nas análises ou não, sendo-lhes oferecida a possibilidade de escolherem um pseudônimo ou de terem somente suas iniciais reveladas. A opção das participantes foi respeitada no artigo.

professora para ouvir o que ela tinha a dizer de mim. (...) Eu não fiz cursinho. Eu fiz vestibular. Não passei a primeira vez. Eu vim para Floripa. Então me cobrei muito. Eu me coloquei uma pressão: tenho que passar, tenho que passar, tenho que passar! E não passei... Aí eu vejo, com o distanciamento de tempo que foi [do ensino médio ao ensino superior], a pressão que eu me coloquei. No segundo vestibular eu passei. (...) Eu tinha conquistado, sabe? Eu lutei tanto, porque eu sempre gostei de estudar. O estudo sempre foi o maior caminho para mim.

STR (45): Eu tenho 45 anos. Quando ela [uma colega do grupo] falou das alunas que tem 17 anos, 18 e estão lá, saídas do ensino médio, eu senti bem isso aí. Algumas vezes eu cheguei a chorar em casa, mas não vai ser isso que vai me fazer deixar de estudar e terminar a universidade federal que era o meu sonho. Sempre tive que trabalhar, pagar aluguel. Tentava vestibular e não passava. Tive que fazer uma [graduação] particular à distância. Uma pós à distância. Não que eu não quisesse, mas eu não conseguia passar. Aí os professores [da escola onde trabalho] riam de mim que eu fiz o vestibular, fiz o ENEM: “STR, por que que você vai estudar? Já está com 45 anos, já está concursada.” “Não! Não tem problema, estou fazendo a prova, tá diretora?” E criticando: “para que estudar?” Fiz o ENEM, fiz o vestibular, pedi cotas, pedi tudo. Pedi até para todos os deuses! Chego no vestibular, sou a mais velha. O que acontecia? Eu sou a mais velha. Até elas olham para mim como se eu fosse mãe delas. Eu tenho idade para ser a mãe daquelas alunas. Tive uns contratemplos [já no curso de Letras], porque eu não participava da equipe, fui pedir para a professora para fazer meu trabalho sozinha. Fiz meu trabalho sozinha, porque eu já tenho outra maturidade. Só que isso não vai deixar eu me abater para estudar. Tenho dificuldade com textos, tenho dificuldades de interpretação, mas eu vou levando, porque eu já passei por tantas coisas... Cheguei à universidade com essa idade! Eu tive que trabalhar em dois, três trabalhos, de segunda a segunda, na temporada... Não tive uma escola muito boa. Fiz magistério com o ensino médio, estudei na escola pública.

KBSSA (49): O que eu achei interessante na Psicologia é que o curso é assim: “olha, vamos entender a subjetividade das pessoas.” Mas eu acho que o curso não entende a subjetividade das pessoas, porque eu tenho mais idade, eu tenho às vezes uma maneira de ser que é assim... E as pessoas não sabem me trabalhar. Então você chega numa sala de aula... Todos esses problemas que vocês estão relatando aí vão ser em todos os cursos. É um pessoal lá, outro pessoal aqui... Aí no começo teve uma disciplina de infância. Poxa, eu tenho três filhos: o mais velho tem 26, outro 24, outro 18. Aí eu: “poxa, vou acrescentar alguma coisa!” Aí: “pô! Lá vem esse cara falar dos filhos!”

Do tempo transcorrido entre o ensino médio (então segundo grau) e o superior, reconhecemos um período de experiências que exigiu a anteposição das responsabilidades do mundo adulto ao desejo de dar continuidade aos estudos. Entre colegas de curso há o choque entre mundos formados em tempo-espacos diferentes. Os mais velhos enfrentaram e enfrentam as dificuldades de serem ao mesmo tempo filhos, pais/mães e quicá avós; são trabalhadores cujas visões de mundo, ainda que em constante transformação, constituíram-se em momentos históricos e condições com diferenças significativas em relação ao que hoje se apresenta, resultando em modos de viver e avaliar questões cotidianas que por vezes confrontam as lógicas balizadoras das discussões que conotam o contemporâneo. Seus posicionamentos axiológicos são marcados por experiências de vidas outras, cunhadas em tempos e espacos outros.

Essas experiências, conforme revozeam nos relatos das participantes, nem sempre são recebidas de maneira acolhedora pelos(as) jovens colegas de graduação, definindo

contornos contraditórios para esse lugar de estudante universitário(a) tão arduamente alcançado. Por um lado, a condição de pertencer ao mundo universitário parece realizar a síntese e a elaboração dos desafios enfrentados nos anos da vida pregressa. A conquista do ingresso no curso superior é como uma realização em si, ou seja, ser estudante em uma instituição federal é a finalidade primeira, sobreposta a qualquer outra para a qual uma graduação poderia construir caminhos. Por outro lado, esses sentidos que remetem à conquista vêm acompanhados de efeitos de não pertencimento que se manifestam em declarações como: “elas olham para mim como se eu fosse mãe delas”, “para que estudar?”, “as pessoas não sabem me trabalhar”, “lá vem esse cara falar dos filhos”. Essas falas parecem denotar um lugar social de deslocamento no campo discursivo universitário, fazendo ressoar ecos de vozes que desafinam do coro tradicionalmente formado por e direcionado para jovens estudantes e por eles e elas (re)produzidos. A simples presença nesse contexto, na condição de estudantes, em um lugar social concebido para uma faixa etária que é a de seus filhos, os coloca na condição de estranhos, de *outsiders*.

Após o ingresso no contexto acadêmico, a relatada realização vem acompanhada de novos obstáculos, agora associados às relações e práticas desse contexto em descoberta, quando se encontram na condição de conviver com colegas mais jovens cujas trajetórias e experiências de vida em muito se distanciam das suas.

Evidentemente, dificuldades são comumente experimentadas por pessoas de todas as idades quando se inserem em novos contextos relacionais. Porém, há algumas particularidades nas situações enfrentadas pelas participantes. Elas decorrem, em geral, das distâncias entre as próprias condições, expectativas e o que a universidade a elas oferece como suporte para a permanência no ensino superior.

Em se tratando do ingresso na universidade, o suporte social tende a ser uma importante base de superação das dificuldades, tal como indicam os estudos de Carlotto, et al. (2015) e Raposo e Günther (2008). Ao problematizar as condições de estudantes com mais de 45 anos que frequentam a universidade, esses autores indicam que o ingresso no ensino superior é positivamente significado por essa faixa de discentes. Para eles, a ampliação do contexto social é vinculada à boa aceitação na turma em que se matricularam, à facilidade que tiveram para se inserir em grupos de estudos e à satisfação que sentiam por conviver com pessoas mais jovens.

Mas os depoimentos das participantes da pesquisa que realizamos indicam resultados em outra direção. Contrariamente, para Ana Maria, STR e KBSSA, a diferença geracional e o tempo que distanciou os ensinamentos médio e superior foram ressaltados como aspectos que dificultam as relações com jovens colegas, destacando a divergência de interesses, de perspectiva e de experiências de vida. Essa distância parece, para elas, dificultar a construção do tão valorizado suporte social e, conseqüentemente, a inserção nos grupos e a convivência com as pessoas mais jovens no contexto universitário.

O mundo virtual e os desafios tecnológicos do novo campo discursivo

Se para estudantes universitários(as) a apropriação do campo discursivo acadêmico com frequência se realiza por meio de laboriosos obstáculos, principalmente por exigir o aprendizado de novas formas de linguagem, gêneros e práticas de letramento (Almeida & Pan, 2017; Alves & Moura, 2016; Fiad, 2011; Fuza, 2017), para estudantes com mais idade o desafio enfrentado pode ser ainda maior. Como parte desse novo campo, os processos de ensinar e aprender envolvem novas e complexas tecnologias de

informação e de comunicação que medeiam as práticas de letramento na universidade. Essas tecnologias são transformadas em alta velocidade e impõem um ritmo igualmente acelerado às atividades laborais e às relações cotidianas, modificando os modos de viver e de estar com outros.

Conforme discutem Lustosa, Guarinello, Berberian, Massi, e Silva (2016, p. 1016), a mídia virtual se constitui como uma nova área de leitura e escrita que possibilita e demanda modos mais atualizados de acessar informações, de ler e escrever e novos processos cognitivos. É a área nomeada de letramento digital (*digital literacy*), a qual requer a habilidade de construir sentidos de textos que apresentam palavras, imagens e sons na mesma superfície. Tal condição exige do leitor habilidades para localizar, selecionar e avaliar informações eletronicamente disponíveis.

Ainda que existam variações nas condições de acesso a determinadas tecnologias devido a questões socioeconômicas, os(as) jovens apropriam-se continuamente dessas tecnologias, antes mesmo da chegada à universidade (Cerutti-Rizzatti & Dellagnelo, 2016). Aparelhos celulares e computadores que possuem múltiplas funções e aplicativos, redes sociais e ferramentas de produção e edição de som, texto e imagem, são instrumentos mediadores das suas relações e fazeres cotidianos. Tendo aprendido os modos de operar tais tecnologias em contextos sociais mais amplos, estas são aplicadas com facilidade também na universidade, favorecendo o acesso não só às redes sociais de comunicação, às plataformas digitais utilizadas pelas Instituições de Ensino Superior para organizar o fluxo de atividades acadêmicas, tanto administrativas quanto didáticas, como também às bases de dados e artigos online, aos sites de vídeos, entre outros.

Diferentemente das novas gerações de sujeitos que possuem amplo acesso aos bens de consumo tecnológicos de última geração (Cerutti-Rizzatti & Dellagnelo, 2016), grande parte das pessoas adultas cuja juventude foi vivida em contextos sociais mediados primariamente por contatos face a face e por tecnologias que hoje em dia são consideradas rudimentares (e até obsoletas) tem, em geral, menos familiaridade com as avançadas tecnologias da informação e comunicação disponíveis. Não sendo familiares com elas, operam com mais dificuldade os dispositivos tecnológicos que envolvem as novas formas de mídias-textos. Levam consigo para a universidade experiências com práticas de ensinar e aprender de tempos em que tais tecnologias não eram ainda concebidas, as quais são menos valoradas nestes tempos em que a velocidade da produção, do processamento, da difusão e da apropriação da informação prevalecem.

Neste cenário, as trocas necessárias com colegas para a realização das atividades acadêmicas representam uma barreira a mais para eles. Na fala a seguir, STR exemplifica esse ponto com uma situação em que tentou realizar um encontro com colegas de sua turma para organizar um trabalho acadêmico:

STR (45): Eu marquei um encontro com um pessoal ali na biblioteca, tudo assim, 17, 18 e 19 [anos] e eu de 45. Ninguém se comunicou. Todo mundo ficou teclando. “Vamos discutir, pessoal?” Não! Teclou, tchau, tchau. E apresentamos [o trabalho]. E teve cada falha, porque fizeram uma pergunta e não sabíamos responder. E eu preocupada que tinha que dialogar...

Cerutti-Rizzatti e Dellagnelo (2016) argumentam que o amplo acesso a celulares e computadores que operam com redes de alta velocidade, e que se materializam como bens de consumo da atual época de atividade humana, vem exigindo uma aceleração da atenção seletiva de seus usuários. Isso significa que o tempo que se direciona e mantém-se a atenção em estímulos de interesse vem sendo reduzido. Por conseguinte, reduz-se a “ausculta do outro” (p. 69), seja esse outro o conteúdo de um texto ou a pessoa com

quem se fala. Logo, o tempo de imersão nos textos estudados para que ocorra sua compreensão, ou ainda o tempo que deve ser dado a quem a nós se dirige em um contexto de diálogo torna-se cada vez mais curto, competindo com os dispositivos tecnológicos que a todo tempo capturam a atenção.

Pelo exemplo de STR, podemos analisar como, ao se recusar a substituir a interação face a face pela interação mediada por dispositivos tecnológicos, a estudante foi posta em posição de isolamento. A insistência na manutenção de um diálogo face a face, não virtual, entre as pessoas concretas que se encontravam presencialmente para a realização do objetivo comum não foi compreendida ou acolhida como estratégia possível para a realização de um trabalho. A finalidade do encontro – organizar um trabalho de grupo que seria, por sua vez, presencialmente apresentado para a turma – não foi concretizada da maneira que STR esperava.

Importante esclarecer que o diálogo face a face como única (ou a melhor) forma possível para a realização do trabalho no exemplo citado não está sendo defendido. Afinal, uma equipe de estudantes pode se organizar de várias formas, inclusive virtuais, para dar conta de atividades em grupo. O que para nós é relevante observar é a disparidade entre os modos de comunicação priorizados por STR e o das colegas mais jovens, para quem o uso de dispositivos como os aplicativos de mensagens instantâneas durante a realização de uma atividade acadêmica está naturalizado. Presumidas na fala de STR auscultam-se sentidos de impotência e exclusão. Ela organizou o encontro, convidou à discussão, insistiu no diálogo face a face, mas foi vencida pelos estímulos tecnológicos que eram mais cativantes às colegas mais jovens. A tarefa acadêmica ficou em segundo plano e o trabalho incorreu, segundo ela, em falhas, constituindo-se como uma preocupação a mais para STR.

Ainda nessa discussão, uma situação relatada por KBSSA oferece exemplo de como o desconhecimento sobre o vocabulário do campo da informática pode se apresentar como desafio:

KBSSA (49): Eu fui mal numa prova, porque eu não sou muito informatizado. Aí na prova caíram algumas questões assim: “Blog serve para pesquisa, ou não?” Eu falei: “Não! Blog deve ser esse negócio de fofoca”. Aí eu fui muito mal na prova.

Blogs são páginas da internet utilizadas para publicação de conteúdos variados, permitindo a interação via comentários entre autores e leitores⁸. Ao possibilitarem atualização constante de conteúdos e acompanhamento em tempo real de publicação, podem se constituir como instrumento virtual para pesquisas sociais sobre produção de comportamentos e sentidos, entre outras. Podemos inferir que pessoas mais jovens, mais ativas no mundo virtual, leitoras e, por vezes, mantenedoras de blogs, não apresentariam dúvidas quanto ao significado da palavra, haja vista sua imersão nos modos de linguagem específicos do contexto. Mas para KBSSA, trata-se de algo distante e não familiar, que exige investimento seu no sentido de vir a conhecer essas novas possibilidades comunicativas. No caso, o desconhecimento o prejudicou em uma avaliação, a qual trouxe, mais do que um conteúdo em si como tema para a verificação da aprendizagem, um dado da realidade que ainda não havia apropriado.

Bons encontros no intercâmbio entre gerações

⁸A palavra Blog resulta de uma simplificação da palavra *weblog*, justaposta a partir das palavras inglesas *web* (rede de internet) e *log* (registro de atividade). Em livre tradução, a palavra é definida como “diário online” (www.significados.com.br, recuperado em 10 de maio, 2018).

Apesar do encontro com o outro na arena de vozes da universidade se revelar tenso – por vezes se desdobrando em sofrimento e dificuldades –, ele pode propiciar movimentos transformadores e criativos, abrindo caminhos de aprendizado pelo reconhecimento das diferenças. No diálogo a seguir, KBSSA ilustra uma situação que lhe possibilitou romper com um antigo modo de pensar, mudança que talvez não conseguiria fazer nos outros contextos sociais dos quais cotidianamente participa:

KBSSA (49): O curso de Psicologia eu acho tremendo, eu gosto. Antigamente... Poxa! Eu até vou falar – um dia desses eu fiquei assim, caramba! – de uma situação de duas mulheres casadas, porque eu não entendia... Aí eu, conversando com uma colega (e ela é bem aberta), eu falei assim: “como é que é a relação sexual entre duas mulheres?” Ela falou que às vezes usa aparelho, às vezes não usa... Aí eu fiquei assim: “Ué, se a pessoa quer usar um aparelho, por que não casa com um homem? Aí ela me contou até uma história: “Vou te explicar...”

Ana Maria (41): Também já me fiz essa pergunta...

KBSSA (49): Então, de repente até vai te responder... Ela falou assim: “Olha, eu tenho uma amiga e ela tinha um marido que tratava ela muito mal, muito mal e vários anos de casamento. E aí um belo dia ela conheceu uma outra mulher”. Ou seja, é que eu juntava na minha mente a pessoa do homem e o aparelho do sexo, o reprodutor, o pênis. Entendeu? Mas não, a pessoa vê diferente. Existe a pessoa do homem e existe o prazer sexual. E para mim estavam juntos, entendeu? Aí ela falou assim: “Ou seja, ela não quer mais o homem, mas ela quer brincar, quer sentir seus prazeres”. E eu fui entender. Eu falei: “ahhhh!”. Então a Psicologia me ajuda a entender muitas coisas que eu não sabia.

Para dialogar com a fala de KBSSA, trazemos uma reflexão de Zanella (2017) que, a partir de sua leitura de Espinoza, discorre sobre a noção de “bons encontros”:

De um bom encontro sempre se sai diferente, sempre se produz alguma diferença. Um bom encontro é uma relação estética, é possibilidade de investir nas sensibilidades em questão e transformá-las, transtorná-las, reinventá-las. É possibilidade de intensificar a força de existir, a potência de vida. De reinventar ao outro e si mesma/o, de produzir-se outro, de produzir corpos outros (Zanella, 2017, p. 54).

Em outra obra, a autora define o conceito de relação estética como uma “relação sensível em que corpos se afetam e se deixam afetar pela simples possibilidade do encontro e do que este, de modo imprevisível, pode possibilitar” (Zanella, 2013, p. 43). Relações estéticas fundam e fundamentam sensibilidades “que estranham o instituído e reconhecem infinitas possibilidades de devir e acolhimento das diferenças que conotam ou podem vir a conotar a existência humana” (p. 43-44).

Ao articular a noção de bom encontro ao conceito de relação estética, a autora chama a atenção para os encontros que engendram movimentos constitutivos das pessoas em uma dimensão estética, na medida em que promovem a abertura a novas possibilidades de pensar, de agir, de sentir, de estar com outros e de existir. Para KBSSA, o que poderia parecer um pequeno esclarecimento sobre questões de gênero mostra-se, de fato, como uma importante ruptura com um determinado modo de pensar, constituído em um tempo-espço em que a problematização dessas questões não encontrava lugar.

Ao ingressar no curso de Psicologia, KBSSA é imerso nos debates sobre questões de gênero e encontra parceiras de diálogo que esclarecem suas dúvidas sobre modos de existência diferentes daqueles dos grupos que frequentava. A discussão sobre possibilidades outras de ser provoca o tensionamento daquilo que era preconcebido como os únicos modos possíveis de se relacionar afetiva e criticamente. Esse movimento, por sua vez, impulsiona a superação daquele eu preconcebido em função de um novo ser, na

medida em que a reflexão e o diálogo com o outro se oferece como oportunidade transformadora da sua própria condição de estar no mundo e das possibilidades de acolher as diferenças.

KBSSA sai desse bom encontro transformado e, ao compartilhar sua experiência na roda de conversa, além de colocar em questão o seu modo de pensar, abre caminhos para que as outras participantes, como Ana Maria que afirmava ter as mesmas dúvidas, também o façam. Assim, a roda de conversa se torna expressão da arena de vozes para a elaboração singular e coletiva da questão vivenciada no contexto mais amplo da universidade e dos outros contextos sociais dos quais participavam.

Outro exemplo de bom encontro ocorreu na mesma roda de conversa. Lucas, estudante de 18 anos, mudou-se de Brasília para cursar a graduação em Física na UFSC. Após ouvir os depoimentos das participantes mais velhas do grupo, avalia a sua relação com os estudantes do seu curso:

Lucas (18): Eu saí do ensino médio direto para a universidade para viver sozinho e meu círculo de amigos mudou bastante, porque lá os amigos eram as pessoas da minha idade. E aqui, por incrível que pareça, os amigos que eu fiz são da idade dos meus pais. E aí foi engraçado o momento quando eu me vi numa roda de amigos onde eu era o mais novo. E lá em Brasília eu via as pessoas dessa idade e: “ah, não estão no mesmo patamar...” E aqui já foi diferente.

Mediadora: As pessoas do seu curso são mais velhas?

Lucas (18): Sim.

Ana Maria (41): Mas tu está feliz com essas mudanças?

Lucas (18): A coisa que eu mais gosto na minha vida é mudar. Eu fico muito feliz de ser assim. Essa integração entre pessoas mais velhas e mais novas no curso é muito boa, porque assim como a gente tem muito a aprender com os mais velhos, os mais novos ajudam os mais velhos a entender o ritmo do que está acontecendo no mundo. A gente vai envelhecendo e o mundo dos mais novos vai ganhando um fluxo mais rápido, querendo ou não, porque a gente vai ficando mais devagar. É natural da vida. E quando você coloca um jovem no seu círculo de amigos, ele dá uma acelerada. Porque principalmente lá na Física tem muita pesquisa, aí às vezes a pessoa está fazendo e o jovem bota uma ideia e aí tudo flui. E aí os mais velhos sabem como desenvolver a ideia do mais jovem, porque eles têm mais experiência. Então essa mistura de idades, de pessoas mais velhas e mais novas é muito importante para tudo, eu acho.

Ana Maria (41): Que bom ouvir isso!

Após ouvir os relatos de sofrimento das colegas, a fala do jovem estudante Lucas oferece uma contrapalavra aos sentidos de desvalia que ecoavam nas falas de Ana Maria, STR e KBSSA. Ao validar o relacionamento entre estudantes de diferentes gerações, destacando a importância dessa troca para a construção do próprio conhecimento, Lucas legitima a contribuição dos(as) mais velhos(as), valoriza a presença deles na universidade, reconhece que “estão no mesmo patamar” ainda que marcados(as) por diferenças significativas. As diferenças, nesse caso, são valoradas, assim como o “entre diferentes” que pode alçar a patamares outros as relações intergeracionais.

Com efeito, quando afirmamos o contexto universitário como uma arena de vozes em tensão, como espaço de diálogos que se constitui como condição para a produção da ciência, a construção coletiva entre participantes provenientes de distintas realidades sociais, idades e condições culturais se faz imprescindível. Diversidade vista em sua positividade, encontro entre diferentes como condição para a emergência de relações

estéticas e, por conseguinte, possibilidades outras para cada um e para todos(as). Ademais, para além de colaborar com a produção de saberes acadêmicos, a presença de estudantes com mais idade contribui para afirmar o movimento de transformação das universidades brasileiras em espaços mais democráticos, abertos às vozes dos novos grupos participantes, incluindo aqueles que tardiamente tiveram condições para ingressar no ensino superior.

Considerações finais

Em tempos de transformação das políticas e práticas voltadas ao ensino superior, novas vozes passam a compor o corpo discente das IFES brasileiras, engendrando estudos sobre suas condições de ingresso e permanência. Estudantes adultos(as) que ingressam na graduação mais tarde que seus colegas, além de quantitativamente em menor número nas salas de aula das universidades, apresentam maior distanciamento do campo discursivo da academia, das suas formas de linguagem e dos instrumentos mediadores que participam das atuais práticas acadêmicas. Esse é um público que encontra possibilidades de afirmação, de posicionamento e reconhecimento no contexto universitário com mais dificuldade, necessitando de abertura de espaços de voz para não permanecer silenciado e não ver negada a tão desejada formação universitária.

É de autoria da participante Ana Maria o poema-epígrafe que abre este artigo. Solicitada a produzir um texto sobre o tema “Este lado da UFSC: antes do ingresso, após o ingresso”, Ana escreve uma poesia que parece sintetizar a “busca incessante” que empreende como universitária. “Limitante”, “passante”, “confiante”, “sem pressa”, são expressões empregadas em seu texto e cujos efeitos de sentido ressoam sobre sua relação com o contexto universitário, fazendo revozear sentidos de tantas(os) outras(os) que percorreram caminhos um pouco mais longos e não lineares do que percorreram seus colegas mais jovens até a chegada à universidade. Esperamos que esse trabalho tenha contribuído para uma pequena abertura à expressão de seus posicionamentos axiológicos e à ausculta de seus discursos, neste que se constitui como espaço de tão difícil conquista para aqueles(as) já não tão jovens estudantes.

Referências

- Alves, M. F., & Moura, L. O. B. M. (2016). A escrita de artigo acadêmico na universidade: autoria x plágio. *Ilha do Desterro*, (Vol. 69, 3, p. 77-93).
- Almeida, A. B., & Pan, M. A. G. S. (2017). Contribuições bakhtinianas para o estudo das práticas de leitura e escrita na universidade: autoria, gêneros científicos e identidade profissional. In M. A. G. S. Pan; L. Albanese & N. L. Ferrarini (Orgs.), *Psicologia e educação superior: formação e(m) prática* (pp. 75-98). Curitiba: Juruá.
- Bakhtin, M. M., Voloshinov, V. N. (1976). Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics. In: V. N. Voloshinov. *Freudism*. New York: Academic Press.
- Bakhtin, M. M. (2012). *Para uma filosofia do ato responsável* (2ª ed.). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Bakhtin, M. M. (2013). *Problemas da poética de Dostoiévski* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- Bisinoto, C., Marinho, C., & Almeida, L. (2011). A atuação da psicologia escolar na educação superior: algumas reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (Vol. 45, 1, p. 39-55).
- Branco, P. I., & Pan, M. A. G. S. (2016). Rodas de conversa: uma intervenção da psicologia educacional no curso de medicina. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, (Vol. 18, 3, p. 156-167).
- Carlotto, R. C., Teixeira, M. A. P., & Dias, A.C. G. (2015). Adaptação acadêmica e *coping* em estudantes universitários. *Psico-USF*, (Vol. 20, 3, p. 421-432).
- Cerutti-Rizzatti, M. E., & Dellagnelo, A. C. K. (2016). Desafios à educação para a autoria na esfera acadêmica. *Ilha do Desterro*, (Vol. 69, 3, p. 63-76).
- Faraco, C. A. (2017). Bakhtin e filosofia. *Bakhtiniana*. (Vol. 12, 2, p. 45-56).
- Fiad, R. S. (2011). A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*. V. Eletrônico. N. Especial. (357-369).
- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. [FONAPRACE]. (2011). *Perfil Socioeconômico E Cultural Dos Estudantes De Graduação Das Universidades*. Brasília: FONAPRACE.
- Fuza, A. F. (2017). Objetivismo/subjetivismo em artigos científicos das diferentes áreas: a heterogeneidade da escrita acadêmica. *Alfa*, (Vol. 61, 3, p. 545-573).
- Holquist, M. (2017). O que faria Bakhtin?. *Bakhtiniana*. (Vol. 12, 3, p.119-133).
- Jobim e Souza, S., & Carvalho, C. de S. (2016). Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro. *Rev. Polis e Psique*. (Vol. 6, 1, p. 98-112).
- Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.
- Lustosa, S. S., Guarinello, A. C., Berberian, A. P., Massi, G. A. A., & Silva, D. V. (2016). Análise das práticas de letramento de ingressantes e concluintes de uma instituição de ensino superior: estudo de caso. *Revista CEFAC*, (Vol. 18, 4, p. 1008-1019).
- Machado, J. P., Zonta, G. A. & Zanella, A. V. (2016). Psicologia no ensino superior: novas e velhas problemáticas na atuação com jovens. In M. L. T. Zibetti & L. C. Urnau (Orgs.), *Jovens/ adolescentes em processos educativos: contribuições da psicologia escolar* (pp. 125-140). Porto Velho: EDUFRO.
- Molon, S. I. (2016). Constituição do sujeito na formação de professores: significação nas práticas cotidianas. *Educação*. (Vol. 41, 3, p.567-578).
- Portaria normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. (2012). Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – SISU. *Diário Oficial da União*, nº 214, Brasília-DF, 06 de nov., 2012. Recuperado de <http://static07.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria.pdf>.

- Portaria normativa nº 468, de 3 de abril de 2017. (2017). Dispõe sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, nº65, Brasília-DF, 4 de abr., 2017. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2017/Portaria_mec_gm_n468_de_03042017_dispoe_sobre_a_realizacao_do_enem.pdf.
- Raposo, D. M. S. P., & Günther, I. de A. (2008). O ingresso na universidade após os 45 anos: um evento não normativo. *Psicologia em Estudo*, (Vol. 13, 1, p. 123-131).
- Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Scortegagna, S. A., & Linden, M. S. S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, (Vol. 33, 4, p. 780-793).
- Sobral, A., & Giacomelli, K. (2016). Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. *Domínios de Linguagem*, (Vol. 10, 3, p. 1076-1094).
- Zanella, A. V. (2013). *Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas*. Porto Alegre: Sulina. Editora da UFRGS.
- Zanella, A. V. (2017). *Entre galerias e museus: diálogos metodológicos no encontro da arte com a ciência e a vida*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Recebido em 19/07/2019

Aceito em 06/07/2020