

## PRÁTICAS EDUCATIVAS E CRIAÇÃO DE VÍNCULOS: UMA EXPERIÊNCIA DE MONITORIA EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NO ENSINO REMOTO

Rebeca Noberto Correia <sup>1</sup>  
Laís Coutinho de Jesus <sup>2</sup>  
Sílvia Fernanda de Medeiros Maciel <sup>3</sup>

### RESUMO

O presente trabalho visa relatar uma experiência de monitoria acadêmica na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento, no curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O componente foi ofertado no primeiro semestre de 2021 e de maneira totalmente remota. A monitoria, nesse cenário, funcionou como apoio aos discentes e à docente, a partir da criação conjunta de estratégias de adaptação da disciplina para o modelo remoto, de forma a tecer ambientes propícios à formação de vínculos. Nesse trabalho, a experiência de monitoria será relatada a partir de um resgate do que foi vivenciado ao longo do período da disciplina, através de registros das duas monitoras e dos materiais utilizados pela equipe. Frente a tantos desafios e dificuldades enfrentados, optou-se por relatar os pontos positivos do funcionamento da disciplina, isto é, as metodologias utilizadas que foram proveitosas e relevantes para o processo de ensino-aprendizagem. Entre elas, serão exploradas a dinâmica da relação entre a equipe pedagógica e a turma e as estratégias avaliativas que envolveram reflexões sobre o próprio processo de desenvolvimento. Concluiu-se que a criação de vínculos foi fundamental para desenvolver uma aprendizagem significativa, tanto para os estudantes matriculados na disciplina, quanto para as monitoras.

**Palavras-chave:** Monitoria Acadêmica, Ensino Remoto Emergencial, Psicologia do Desenvolvimento, Vínculos.

### INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 causada pelo vírus SARS-CoV-2, chegou ao Brasil em março de 2020, e impôs uma série de limitações e adaptações na rotina da população: o isolamento social, o uso de máscaras, a utilização intensa de álcool em gel e a constante necessidade de vigilância (BRASIL, 2020). Todos os setores da sociedade tiveram que realizar adaptações em seu funcionamento para garantir a continuidade dos

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, [rebeca.noberto@ufpe.br](mailto:rebeca.noberto@ufpe.br);

<sup>2</sup> Graduanda pelo Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, [lais.coutinhoj@ufpe.br](mailto:lais.coutinhoj@ufpe.br);

<sup>3</sup> Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, [silvia.maciel@ufpe.br](mailto:silvia.maciel@ufpe.br).

serviços durante o ano que se seguiu, incluindo o setor da educação. Inicialmente, houve uma suspensão imediata das atividades letivas presenciais.

Entretanto, com o prolongamento das restrições, a maioria das instituições acadêmicas de ensino superior adotou um modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise (HODGES *et al*, 2020). Nesse caso, as aulas que ocorriam de forma inteiramente presencial migraram para o ambiente virtual. Na UFPE, as aulas foram suspensas no dia 16 de março de 2020, sendo mantidas somente atividades que poderiam ser realizadas remotamente, como as de extensão e pesquisa. As aulas regulares da graduação do semestre 2020.1, haviam se iniciado no dia 02 de março de 2020. Duas semanas haviam se passado quando foram suspensas as atividades presenciais nos três campi da UFPE, somente o tempo necessário para a formação das turmas e apresentação dos planos de ensino de cada disciplina. Em julho de 2020, a UFPE anunciou o início de um período letivo suplementar (após a oferta de formações ao corpo docente para uso da plataforma *GSuite* e capacitação em estratégias didáticas digitais) para volta das atividades dos cursos de graduação. Esse semestre, chamado de 2020.3, adotou o ERE, e por seu caráter suplementar, não ocorreu de forma obrigatória (ASCOM, 2020). Dessa forma, no ano de 2020 os alunos não chegaram a cursar nenhum período regular.

Apenas em dezembro do mesmo ano, através de decisão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, foi estabelecido o retorno dos períodos regulares a partir da retomada de 2020.1, para dia 25 de janeiro de 2021, de forma remota. Esta data consta na Resolução nº 23/2020, que fixa o Calendário Acadêmico-Administrativo do Ensino de Graduação Presencial para os exercícios de 2020 e 2021, no contexto da pandemia do novo coronavírus (CEPE, 2020). A partir desse momento, se inicia uma adaptação para o cenário de aulas remotas, síncronas e assíncronas, das disciplinas que haviam sido iniciadas presencialmente em março de 2020, considerando que todos os alunos já estavam devidamente matriculados nos componentes curriculares há cerca de um ano. No momento em que o ensino remoto deixou de ser optativo para alunos e professores, em função da retomada obrigatória do período regular, novos desafios surgiram no cenário acadêmico – sobre este ponto, falaremos a seguir.

## DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NO CENÁRIO ACADÊMICO E A MONITORIA

O ensino remoto implicou no uso regular de ambientes de ciberespaço em diversas instituições de ensino. No caso em questão, por exemplo, estudantes e professores passaram a usar as ferramentas do *Google Workspace*. Apesar de a plataforma oferecer diversos recursos para os docentes facilitarem a construção do conhecimento – ainda mais em um contexto onde para preservar a saúde é necessário cumprir o isolamento social em casa – esta modalidade trouxe consigo alguns desafios, como o conhecimento restrito dos profissionais da educação no tocante ao uso das tecnologias (DUARTE; MEDEIROS, 2020). Isso porque, como o sistema foi implantado emergencialmente, nem todos os docentes receberam capacitação para as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Duarte e Medeiros (2020) realizaram uma pesquisa com 30 docentes da rede estadual de ensino da região Centro-Sul do Estado do Ceará, que responderam a um questionário semiestruturado disponibilizado pelo *Google Forms*. As autoras afirmam que 56,7% dos professores relataram raramente receber formação para trabalhar com as TDIC e 30% informaram nunca sequer ter recebido. Esse fato provocou neles a necessidade de se reinventarem dentro do ambiente de trabalho. Como trazem as autoras, aos professores foi necessário ressignificar sua prática pedagógica, visando promover uma educação ativa e eficiente (DUARTE; MEDEIROS, 2020).

É válido ressaltar que não só os docentes apresentam dificuldades com o funcionamento das TDIC, pois os alunos também enfrentam desafios, principalmente porque nem todos possuem a mesma condição de acesso ao ensino remoto (WILLIAMSON *et al.*, 2020). Os autores afirmam que, ao contrário do que se pensa sobre a geração Z<sup>4</sup>, nem todos são “nativos digitais” (PRENSKY, 2001) e os desafios no manejo tecnológico podem afetá-los também. Além disso, no contexto da universidade, com frequência veem-se também alunos mais velhos, que estão numa segunda graduação ou que trabalham em um turno e estudam em outro. Nesse cenário, as dificuldades para incluí-los e provê-los com uma boa experiência de estudo podem ser ainda mais dificultosas. Outrossim, a falta de equipamentos e condições de internet

---

<sup>4</sup> A Geração Z corresponde às pessoas que nasceram a partir de meados da década de 1990, quando se desenvolvia também o avanço das novas tecnologias e de um mundo novo, agora virtual. Por causa dessa convivência cotidiana com aparelhos tecnológicos, acreditava-se que a geração Z seria capaz de dominar o manejo de várias tecnologias ao mesmo tempo (OLIVEIRA, 2010).

costumam prejudicar os discentes no acompanhamento e pleno desempenho nesse processo de aprendizagem *online*. Enfim, a inclusão dos jovens no ensino remoto é um dos desafios enfrentados por essa modalidade.

Ainda no contexto presencial, a dificuldade em estabelecer relacionamentos interpessoais saudáveis, tanto entre discentes, como na relação professor-aluno, já foi apontada pela literatura como um dos motivos de evasão nas universidades (CUNHA; TUNES; SILVA, 2001; VELOSO; ALMEIDA, 2001). E a monitoria pode ser entendida como uma estratégia para proporcionar aos alunos e professores um relacionamento mais próximo, por meio da mediação de um aluno mais experiente, que funciona como apoio ao discente e ao docente. Dessa forma, os programas de monitoria acadêmica têm como um de seus objetivos, facilitar a comunicação geral em sala de aula a partir da presença do aluno monitor, funcionando como uma estratégia de apoio ao ensino (FRISON, 2016).

Entre os objetivos da monitoria na UFPE, estão:

1. Ampliar a participação do aluno de graduação na vida acadêmica, mediante a realização de atividades relacionadas ao ensino;
2. Possibilitar o aprofundamento teórico e o desenvolvimento de habilidades de caráter pedagógico do aluno;
3. Contribuir para a melhoria do ensino de graduação, colaborando com o professor da disciplina no estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas;
4. Atuar como elemento facilitador nas relações entre professores e alunos, através do esclarecimento de dúvidas quanto ao conteúdo e à realização das atividades propostas. (PROACAD, 2019, p.1)

Sendo assim, a monitoria "baseia-se no ensino dos alunos por eles mesmos" (BASTOS, 1999, p. 97) para benefício de todas as partes envolvidas. Essa relação pode potencializar o ensino de graduação, mediante a atuação de monitores em práticas e experiências pedagógicas, além de ser uma ferramenta para os graduandos poderem agir de maneira autônoma perante o conhecimento, assumindo com maior responsabilidade o compromisso de investir na própria formação. Nesse sentido, a experiência de atuar como monitor concede ao graduando que a executa maior criticidade, responsabilidade, disciplina, além de crescimento intelectual e interpessoal (CARVALHO *et al.*, 2020).

Ensinar é trocar conhecimentos, ou seja, estar na posição de monitor possibilita um espaço de troca em que se constroem novos conhecimentos a partir da interação, “essa troca se dá por um princípio dialético – aprende-se na interação com o outro”

(VYGOTSKY, 1995). Esse outro é caracterizado tanto pelo professor quanto pelos estudantes que estão em contato com o discente-monitor.

Nessa interação e aproximação da discência com a docência, o monitor torna-se capaz de entender, mais de perto, o processo de ensino como um ato de reciprocidade, no qual “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2002, p. 12). Junto a isso, em suas vivências cotidianas na monitoria, passa a compreender a importância de se considerar as idiosincrasias de cada pessoa que aprende e ensina no curso das vivências de ensino e aprendizagem. Desenvolvendo esta atividade, compreende a conexão das relações de ensinar e aprender, levando em conta não só o contexto sociocultural e histórico em que estão inseridos professores e alunos, mas também aspectos afetivos, cognitivos e emocionais envolvidos no processo. Isso porque, se “não há docência sem discência” (FREIRE, 2002, p. 12) é incumbência dos responsáveis pedagógicos preocupar-se com ambas as partes envolvidas na dinâmica da educação.

## **UMA EXPERIÊNCIA DE MONITORIA NO CENÁRIO REMOTO**

A psicologia do desenvolvimento é uma área de conhecimento que se interessa pelas transformações do ser humano ao longo da sua vida, que compreende os processos desenvolvimentais como multidimensionais e articulados e que entende os fenômenos que estuda como relacionados a outros campos do conhecimento.

A disciplina de Psicologia do Desenvolvimento como componente obrigatório do primeiro período do curso de graduação em Psicologia da UFPE, está inserida no eixo do currículo que tem como tema central “processos e fenômenos psicológicos”. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia da UFPE (UFPE, 2012), a ementa da disciplina afirma que seus estudos incluem: “as principais abordagens teóricas e métodos de investigação da psicologia do desenvolvimento, a problematização do conceito de etapas do desenvolvimento: infância, adolescência, juventude, vida adulta e velhice e os contextos culturais do desenvolvimento humano”. Os objetivos definidos para a disciplina quando do planejamento das aulas para o semestre de 2020.1 foram: compreender o desenvolvimento humano, articulando essa área da Psicologia com outros campos de conhecimento; compreender as relações entre o desenvolvimento humano e os contextos culturais; analisar as principais abordagens teóricas da psicologia do desenvolvimento; entender como e porque utilizar os

principais métodos de investigação da psicologia do desenvolvimento e refletir acerca dos conceitos de etapas do desenvolvimento e sobre o ciclo vital. Esse material foi disponibilizado aos estudantes no Sistema de Informações e Gestão Acadêmica (Siga).

Em sua primeira experiência de forma completamente remota, a disciplina foi reestruturada a partir do diálogo entre a docente responsável e as monitoras. Por ser um componente curricular obrigatório do primeiro período do curso, sua adaptação exigiu bastante cuidado de modo tanto buscar uma integração da turma e dos alunos novos ingressantes no curso, quanto à sistematização da pluralidade de conteúdos teóricos ao formato de aulas remotas – sempre de forma a tecer ambientes propícios à formação de laços e criação de vínculos. E, a partir dessa adaptação da disciplina para o modelo remoto, o exercício da monitoria também teve suas funções e atividades modificadas. Assim, diante das exigências de mudança definidas a partir da pandemia da COVID-19 e dos consequentes desdobramentos acadêmicos desta crise, foi necessário um planejamento de novas estratégias de ensino e aprendizagem virtuais, através da criação de novos métodos que incentivassem o comprometimento dos estudantes com seu próprio aprendizado. Com este novo planejamento e com a revisão de suas estratégias didáticas, o componente curricular foi adaptado para o semestre proposto.

Frente aos tantos desafios e dificuldades enfrentados no ensino remoto (DUARTE; MEDEIROS, 2020) esse estudo optou por relatar os pontos positivos do funcionamento da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento em 2020.1, isto é, as metodologias utilizadas que foram proveitosas para o processo de ensino-aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho é um estudo descritivo, do tipo relato de experiência (PEREIRA, *et al.*, 2018) realizado a partir da vivência de duas discentes na monitoria da disciplina Psicologia do Desenvolvimento. O objetivo foi descrever a vivência das atividades durante o período de distanciamento social causado pela pandemia de COVID-19, a partir das experiências exitosas do funcionamento da disciplina. As atividades ocorreram no contexto da pandemia do Covid-19 no período de janeiro a maio de 2021, correspondendo ao semestre 2020.1 e se inseriram no modelo de ensino remoto. Nesse trabalho, a experiência de monitoria será relatada a partir de um resgate do que foi vivenciado ao longo do período da disciplina, a partir de registros das duas monitoras e dos materiais utilizados pela equipe. O relato será apresentado em dois tópicos, o

primeiro tratando da dinâmica relacional da equipe docente (monitoras e professora), e o segundo falando da experiência das monitoras em contato direto com os estudantes, notadamente frente a suas demandas avaliativas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 1. A DINÂMICA RELACIONAL DA EQUIPE

O processo de seleção das estudantes para monitoria ocorreu ainda quando a disciplina seria ofertada presencialmente e se deu através de três etapas. Na primeira, os discentes interessados deveriam enviar por *e-mail* para a professora uma justificativa do seu interesse na vaga, além do currículo *lattes* e histórico acadêmico em anexo. Na segunda, os alunos selecionados desenvolveram um ensaio de reflexão sobre o papel da monitoria em suas formações acadêmicas e a importância da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento para a formação dos estudantes nela matriculados. Por fim, a última fase do processo seletivo consistiu em uma entrevista realizada pela professora (acompanhada do então estagiário em docência da disciplina<sup>5</sup>) com as candidatas aprovadas nas etapas anteriores. As duas alunas selecionadas foram notificadas por *e-mail* e se uniram à professora e ao estagiário para fazer parte da equipe pedagógica para, assim, participarem do processo de elaboração o plano de ensino da disciplina e de planejamento do funcionamento daquele semestre. Contudo, o advento da pandemia provocou a interrupção das aulas presenciais, que foram retomadas apenas no ano seguinte, com a necessidade de alterações significativas no planejamento, em função dos novos modelos de aula (síncronas e assíncronas) e da duração do semestre remoto.

Quando a Universidade anunciou a volta das aulas do semestre de 2020.1 com suas disciplinas obrigatórias, a equipe pedagógica (agora sem mais a presença do estagiário em docência) reuniu-se via vídeo conferência para definir as necessárias adaptações e elaborar um novo plano de ensino. As alterações foram feitas tendo em mente o objetivo de construir um aprendizado significativo, criar vínculos com a turma e cumprir os objetivos predeterminados do componente. Ao longo de todo o semestre letivo de 2020.1, a equipe continuou se reunindo regularmente para supervisão e discussão sobre o andamento da disciplina, além de manter contato direto através de um

---

<sup>5</sup> O estagiário em docência era estudante do Programa em Pós-Graduação em Psicologia da Universidade. Ele não deu sequência a seu estágio, quando do retorno das aulas na graduação em formato remoto, em função de outras demandas do seu curso do mestrado.

grupo no *WhatsApp*. Um ponto relevante à discussão, que se mostrou eficiente para o bom funcionamento da disciplina de modo remoto e para a integração da turma e da equipe docente, foi a dinâmica em que a equipe docente e a turma funcionaram.

As monitoras e a docente estabeleceram uma relação de parceria e confiança e isso refletiu também no funcionamento da turma durante as aulas. As monitoras repassavam para a professora os questionamentos, sugestões e possíveis dificuldades da turma semanalmente. Isso só foi possível porque elas mantiveram contato direto com os alunos, através do *e-mail* e do *WhatsApp*. Além disso, toda a equipe docente mantinha abertas suas câmeras nos encontros síncronos, com chamadas via *Google Meet* (salvo raras exceções provocadas notadamente por eventuais problemas na conexão de internet) e isso estimulava muitos alunos (segundo seus próprios relatos informais às monitoras) a participarem das aulas com suas câmeras abertas. No contexto remoto, a ferramenta da câmera nas videochamadas é o mais próximo que se pode chegar de um contato mais próximo com quem está por trás das telas – a despeito de perder-se a experiência da relação corporal, com seus gestos, expressões e posturas, a câmera aberta possibilita a chance do registro do olhar do outro o que, por sua vez, parece ampliar a possibilidade de reconhecimento e diminuir a sensação (para a docência) de falar para o espelho.

Assim, instigar a participação dos estudantes a partir da própria atuação das monitoras foi estimulador de um bom engajamento nesse modelo. Evidentemente, existiram casos em que discentes não podiam utilizar a ferramenta, por motivos pessoais ou falta de recursos tecnológicos. A equipe docente mostrou-se sempre compreensiva, estimulando o uso de câmeras abertas, mas somente “tanto quanto possível” (como assinalado no contrato didático feito no dia do primeiro encontro remoto da turma).

As aulas foram estruturadas para que tanto os encontros síncronos, quanto assíncronos propiciassem a maior interação possível entre todos da turma. Assim, com frequência a docente propunha debates e discussões e os alunos costumavam interagir bastante pelo *chat*. Nesse cenário, as monitoras também traziam contribuições para a reflexão, o que demonstrava o engajamento e a articulação da equipe pedagógica. Além disso, o plano da disciplina foi pensado para que os alunos trabalhassem de forma coletiva e com estratégias variadas, através da proposta de exercícios individuais e em grupos. Partindo deste ponto, ao propor as atividades avaliativas, a equipe pedagógica



da disciplina buscou promover a autonomia e engajamento dos estudantes, em uma tentativa de facilitar a transição da turma para o ambiente acadêmico.

## 2. MONITORIA E DEMANDAS AVALIATIVAS

O método avaliativo da disciplina foi elaborado para ocorrer de forma processual, ao longo de todo o semestre e dividiu-se em três momentos. O primeiro momento consistia na produção de seminários, em grupo, sobre 10 teóricos do desenvolvimento e suas teorias – feito em formato de vídeo, compartilhado no *Google Classroom* com toda a turma, que deveria assistir a cada seminário e responder questões. O segundo exercício avaliativo consistia no desenvolvimento de 5 estudos com respostas a questionários – alguns em grupo, outros individualmente. Consistiam na realização de pequenas entrevistas com crianças, adolescentes ou seus familiares, ou então pesquisas na internet, relatos sobre filmes e autorrelato sobre o ingresso na vida adulta. A terceira atividade foi a elaboração de um álbum de fotografias pessoal, com retratos e reflexões sobre suas várias fases de desenvolvimento. Este relato detém-se nos trabalhos relativos ao álbum de fotografias e aos seminários.

O álbum de fotografias deveria ser produzido individualmente por cada aluno e deveria retratar os ciclos da vida, as histórias de desenvolvimento e as mudanças de cada um. A construção do álbum pôde ser feita na plataforma de preferência do discente e se deu ao longo de toda a disciplina, quando podiam acrescentar, paulatinamente fotografias suas e de seus familiares em diversos momentos da vida, desde o nascimento. Para a execução desta atividade foi sugerida uma construção conjunta entre o aluno e a família, na qual o primeiro pedia aos parentes mais velhos que lhe contassem a história daquelas fotografias, porque as fotos precisavam vir acompanhadas de uma breve descrição sobre o momento e as pessoas envolvidas. A proposta foi que o aluno refletisse sobre as fases do seu desenvolvimento e sua história de vida, relacionando-as na medida do possível aos referenciais teóricos que foram estudados ao longo da disciplina.

É possível dizer que essa atividade se mostrou muito significativa para os discentes, pois, desde o momento em que foi proposta na turma, eles já mostraram interesse e curiosidade para realizá-la. Ao cabo da construção de seus álbuns, alguns alunos agradeceram às monitoras e à docente pela metodologia escolhida, relataram que foi uma atividade “sensacional” e que a lembrança despertada pelas fotos os fez

lembrarem como são amados. Uma aluna contou que a atividade provocou-lhe uma viagem para rememorar momentos com pessoas que ela ama. Os comentários feitos pelos estudantes expressam a afetividade que foi despertada nessa atividade e quão gratificante foi construir essa reflexão sobre o próprio processo de desenvolvimento. Alguns alunos inclusive mostraram às monitoras o progresso do álbum à medida que foram fazendo, o que demonstra o vínculo e a confiança que foram estabelecidos na relação monitor-estudante.

Outro ponto marcante da experiência de monitoria esteve relacionado à primeira avaliação do semestre, a elaboração de seminários sobre teóricos da psicologia relevantes para o estudo da Psicologia do Desenvolvimento. Para essa atividade, foram montados dez grupos, com quatro alunos em cada, que tiveram como objetivo apresentar teóricos e teorias da Psicologia do Desenvolvimento, contando suas trajetórias de vida, os principais conceitos de suas teorias e seus percursos teóricos. Para facilitar a elaboração dos seminários por parte dos grupos, a docente orientou as monitoras a estabelecerem um esquema de agendamento para atender a cada grupo, nos horários assíncronos reservados para a disciplina ou em outros horários de conveniência para ambas as partes. Nesses encontros as monitoras deveriam prestar assistência e orientação aos grupos e, para tanto, cada monitora ficou responsável por acompanhar de perto o desenvolvimento dos trabalhos de cinco grupos. Além disso, as monitoras relatavam o andamento da atividade nos encontros semanais com a docente.

Nas reuniões entre monitoras e grupos, os alunos apresentaram alguns materiais que encontraram em suas pesquisas, tiraram dúvidas sobre conceitos teóricos e puderam revisar os critérios avaliativos. Esses encontros se mostraram relevantes para o andamento da disciplina, porque, além de auxiliar no entendimento por parte dos discentes do que estava sendo solicitado, provocou uma maior interação entre a equipe e os alunos, de forma a proporcionar maior compreensão da realidade de cada grupo e de cada aluno presente nos encontros. Nesses momentos, foram dadas orientações para que os seminários estimulassem a capacidade de aprendizagem dinâmica e interativa, sempre visando o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Ademais, esses encontros se provaram de imenso valor para iniciação das monitoras na prática docente. A oportunidade de estar nesse espaço como figura de referência, agindo de forma coordenada, porém independente, proporcionou às alunas da equipe pedagógica uma maior atribuição de responsabilidade durante o exercício da monitoria.

Foi possível perceber a repercussão positiva dessa estratégia a partir do retorno dos estudantes. Em seus relatos, eles afirmaram que as orientações foram muito úteis não só para revisão dos critérios avaliativos e da estrutura do seminário, como também para construção da bibliografia básica necessária e para proporcionar ânimo ao grupo em um cenário de distanciamento causado pelo ensino remoto. Além disso, revelaram ter sido um momento importante para alinhamento, promovendo mais confiança no processo de execução. Por fim, esse foi mais um momento que proporcionou o fortalecimento de vínculos e relações de apoio entre os discentes e a equipe docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao cabo da experiência, foi possível concluir que a criação de vínculos foi um dos ingredientes fundamentais para desenvolver uma aprendizagem significativa, tanto para os estudantes matriculados na disciplina, quanto para as monitoras. Freire (2002, p. 53) diz que “é digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido”. Dessa maneira, a experiência de monitoria em Psicologia do Desenvolvimento em 2020.1 proporcionou às monitoras a compreensão do quanto os vínculos afetivos positivos dão sentido aos processos educacionais. Acompanhar a docente ao longo da disciplina, bem como suas estratégias pedagógicas propiciou às monitoras o “gosto de querer bem” pela turma e pelo exercício da docência, pois, sem isso, a educação não tem sentido.

## REFERÊNCIAS

ASCOM. UFPE dará início ao período letivo suplementar 2020.3 da graduação no dia 17 de agosto. **Universidade Federal de Pernambuco**, 2020. Disponível em: [https://www.ufpe.br/agencia/noticias//asset\\_publisher/dlhi8nsrz4hK/content/ufpedarainicio-ao-periodo-letivo-suplementar-2020-3-da-graduacao-no-dia-17-deagosto/40615](https://www.ufpe.br/agencia/noticias//asset_publisher/dlhi8nsrz4hK/content/ufpedarainicio-ao-periodo-letivo-suplementar-2020-3-da-graduacao-no-dia-17-deagosto/40615). Acesso em: 8 jul. 2021.

BASTOS, M. H. C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **História da Educação**, Pelotas, 1, p. 115-133, abr. 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. Coronavírus (COVID - 19): Sobre a Doença. 2020. Disponível em: <<http://www.coronavirus.saude.gov.br>>. Acesso em: 07 de jul. de 2021.

CARVALHO, S.; BIEGER, G.; MARIN, S.; SILVA, O. Desafios da monitoria acadêmica em tempos de pandemia Covid-19: um relato de experiência. *In: Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 10, UDESC, Chapecó, 2020.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. Resolução nº 23/2020, de 27 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.ufpe.br/institucional/conselhos-e-resolucoes/resolucoes-ccepe>. Acesso em: 27 jul. 2021.

CUNHA, A. M., TUNES, E.; SILVA, R.R. Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: A interpretação do aluno evadido. **Química Nova**, v. 24, p. 262-280, 2001.

DUARTE, K.; MEDEIROS, L. Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial. *In: Congresso Nacional de Educação*, 6, Maceió, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68292>. Acesso em: 15 jul. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 54p.

FRISON, L. M. B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-posições**, 27, p. 133-153, 2016.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020.

OLIVEIRA, G. **Geração Z: uma nova forma de sociedade**. Orientadora: Professora Msc. Andrea Becker Narvaes. 2010. 92 p. Trabalho de Conclusão de Curso -Sociologia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí. 2010.

PEREIRA, A. S.; SHITSUKA, D. M.; PEREIRA, F. J. & SCITSUKA, R. **Metodologia da pesquisa científica**. [e-book]. 1ª ed. Santa Maria: UAB/NTE/UFMS, 2018.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. *In: PRENSKY, Marc. On the Horizon*. NCB University Press, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

PROACAD (PE). **Edital programa institucional de monitoria nº 9/2019**.

UFPE. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia. Recife: UFPE, 2012.

VELOSO, T.C.M.; ALMEIDA, E. P. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: Um processo de exclusão. **Série-Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 13, p. 133-148, jan/jul, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 136p.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. **Learning, Media and Technology**, 45, 107-114, 2020.