


Uma experiência de monitoria na disciplina Leitura e Produção de Gêneros II no contexto da pandemia da Covid-19


A monitoring experience in the Reading and Production of Genres II discipline in the Covid-19 pandemic context

Una experiencia de monitoreo en la disciplina Lectura y Producción de Géneros II en el contexto de la pandemia de Covid-19


Diones Bezerra de Souza¹

 <https://orcid.org/0000-0001-9088-1283>

Jazon Heberthy Pereira²

 <https://orcid.org/0009-0009-3514-0373>

Maria Nazareth de Lima Arrais³

 <https://orcid.org/0000-0001-8859-1404>

Resumo: Este trabalho tem como objeto relatar uma experiência de monitoria na disciplina Leitura e Produção de Gêneros II, no Curso de Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras, durante a execução do Regime Acadêmico Extraordinário de 2020.3. O relato destaca pontos que marcaram a referida disciplina, considerando as peculiaridades que marcaram o retorno à presencialidade das aulas. Para tanto, traçamos reflexões sobre ensino a distância e as associações ao ensino remoto; discutimos sobre a configuração desse ensino de que temos conhecimento hoje; e destacamos a importância dos Programas de Monitoria no Processo de ensino e de aprendizagem. O trabalho caracteriza-se por ser do tipo *ex-post-facto*, de caráter descritivo e qualitativo. Observamos que, durante as semanas de desenvolvimento das atividades da disciplina, os fóruns de participação possibilitaram a ocorrência de momentos de interação assíncrona, bem como as produções de textos contribuíram para a construção da aprendizagem na modalidade remota.

Palavras-chave: Leitura e Produção de Gêneros. Modalidade remota de ensino. Monitoria.

Abstract: This work aim to relate a experience of tutoring in the subject Reading and Production of Genres II, in the Language Course - Portuguese Language, at the Federal University of Campina Grande, Cajazeiras *campus*, during the Extraordinary Academic Regime at the 2020.3. The report highlights points that marked this subject, considering the peculiarities that marked the return to the presence of classes. To this end, we reflect on distance

¹ Mestre em Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Regional do Cariri. E-mail: dionesmacena10@gmail.com

² Graduado em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: jazonp16@gmail.com

³ Doutora em Letras. Professora da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande - *Campus* Cajazeiras/Paraíba. E-mail: nazah_11@hotmail.com

learning and the associations with remote teaching; discuss the configuration of this teaching that we are aware of today; and we highlight the of Monitoring Programs in the teaching and learning process. The work is characterized of the ex-post-facto, descriptive and qualitative. We observed that, during the weeks in which the subject's activities took place, the participation forums made it possible to have moments of asynchronous interaction, and the production of texts contributed to the construction of learning in the remote modality.

Keywords: Reading and Genre Production. Remote Teaching Modality. Tutoring.

Resumen: Este trabajo tiene como objeto relatar una experiencia de monitoreo en la disciplina Lectura y Producción de Géneros II, en el Curso de Letras - Lengua Portuguesa, de la Universidad Federal de Campina Grande, durante la ejecución del Régimen Académico Extraordinario de 2020.3. O relato destaca puntos que han marcado la dicha disciplina, considerando las particularidades que marcaron el regreso a clases presenciales. Para tanto, rastreamos reflexiones sobre enseñanza a la distancia y asociaciones con la enseñanza remota; discutimos sobre la configuración de esa enseñanza que hoy tenemos conocimiento; y resaltamos la importancia de los Programas de Monitoreo en el Proceso de Enseñanza y de Aprendizaje. El trabajo se caracteriza por ser de carácter ex-post-facto, descriptivo y cualitativo. Observamos que, durante las semanas de desarrollo de las actividades de la disciplina, los foros de participación posibilitaron la ocurrencia de los momentos de interacción asincrónica, así como las producciones de textos contribuyeron para la construcción del aprendizaje en la modalidad remota.

Palabras-clave: Lectura e Producción de Géneros. Modalidad remota de enseñanza. Monitoreo.

Introdução

De modo constante, o processo de ensino, intermediado pelas tecnologias, é debatido por educadores, alunos e profissionais que estudam e pesquisam sobre o assunto. Todavia, o ano de 2020 ficou marcado por uma mudança radical devido à ocorrência de um fato que impactou toda a humanidade: a pandemia da Covid-19⁴.

Com o avanço da doença, que teve como epicentro, segundo destaque feito por Velavan e Meyer (2020), a cidade de Wuhan, pertencente à Província de Hubei e que integra a República Popular da China, várias medidas de distanciamento social foram implementadas com o intuito de diminuir o avanço do vírus Sars-Cov-2 entre as pessoas. Todas as áreas de organização humana foram afetadas, entre as quais destaca-se o setor educacional. Como consequência, as instituições educacionais precisaram suspender as atividades presenciais, passando a utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para garantir a continuidade de aulas e atividades educacionais.

No Brasil, as Instituições de Ensino Superior, doravante IES, tiveram que suspender as aulas presenciais em meados de março de 2020. Desde então, passaram a ser discutidas formas de retomada

⁴ Conforme apontado por Belasco e Fonseca (2020), a Covid-19 é uma doença causada por um tipo de coronavírus, o 2019-nCoV que, entre os seres humanos, tem como forma de transmissão as secreções respiratórias. Nos casos de infecção, os sintomas frequentemente apresentados, segundo os pesquisadores, são: febre, tosse seca, dispneia, mialgia e linfopenia, sendo que parte dos casos requer hospitalização devido à evolução da doença para quadros de pneumonia.

das aulas através do ensino remoto.⁵ O retorno das aulas, em algumas instituições, só aconteceu no segundo semestre do ano de 2020, depois de muitas reuniões e discussões sobre a implementação dessa modalidade de ensino. A Universidade Federal de Campina Grande, doravante UFCG, *Campus Cajazeiras*, Paraíba, organizou para os discentes o Regime Acadêmico Extraordinário (RAE), visando o retorno das aulas de modo a permitir que eles avançassem nos cursos e/ou não fossem prejudicados, caso não houvesse possibilidade de cursar o período de forma remota.

Alinhado aos aspectos contextuais que foram supracitados, este relato apresenta a atuação da professora e dos monitores da disciplina de Leitura e Produção de Gêneros II, do Curso de Letras - Língua Portuguesa da UFCG, durante a execução do RAE, destacando pontos que marcaram essa referida disciplina.

O presente trabalho é um relato de experiência vivenciado no Programa de Monitoria da disciplina Leitura e Produção de Gêneros II, durante a modalidade de ensino remoto, devido à pandemia da Covid-19, na UFCG, mais precisamente no Centro de Formação de Professores, situado na cidade de Cajazeiras, no estado da Paraíba. A metodologia aplicada neste relato é a *ex-post-facto*, uma vez que ocorre com base em uma experiência passada, e de caráter descritivo e qualitativo, haja vista que a descreve, destacando as atividades que desenvolvemos como monitores, na assistência aos discentes do 4º período do Curso de Letras – Língua Portuguesa, da referida instituição.

A pesquisa descritiva acontece “quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 52-70). Melhor dizendo, as ações humanas são observadas e descritas pelos sujeitos, assim como os fenômenos do mundo físico e humano são estudados por eles. Ao lado da pesquisa descritiva, os autores explicam como se caracteriza a qualitativa, destacando que “o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão.” O sujeito cria uma junção inseparável entre o mundo objetivo e subjetivo, o que não se traduz em números.

Para fundamentar as discussões presentes neste relato, apoiamos-nos nos estudos de Filho (2011), que discute sobre o Ensino a Distância; de Fernandes, Guedes e Kist (2020), que apontam a maneira como o Ensino a Distância foi se configurando até os moldes que observamos na contemporaneidade; e de Frison (2016), que trata da essencialidade dos Programas de Monitoria no processo de ensino-aprendizagem.

Compreendemos a relevância desse relato por nos possibilitar refletir sobre pontos fortes e fracos de uma modalidade de ensino que, certamente, influenciará possíveis atualizações e modificações

⁵ Ver também Fettermann e Tamariz (2021) e Castioni *et al.* (2021)

daqui para frente nas modalidades já existentes como a presencial que sofreu e continua sofrendo fortes implicações com as necessárias medidas de distanciamento social.

O relato de experiência está organizado em quatro seções: a primeira faz uma apresentação do texto, orientando o leitor a conhecer a temática, o objetivo, a estruturação do trabalho e a natureza do relato; a segunda apresenta reflexões sobre o Ensino a Distância e as associações com o ensino remoto; a terceira trata dos aspectos históricos e conceituais sobre a monitoria; e na quarta consta o relato que aponta as ações e as consequências do desenvolvimento de atividades durante a modalidade remota de ensino.

Ensino a Distância e as associações com o ensino remoto

Quando se fala em Ensino a Distância, pode-se inicialmente pensar que é uma modalidade recente e que surgiu através do desenvolvimento dos recursos tecnológicos. Essa modalidade, porém, apresenta uma trajetória histórica longa, tanto no cenário mundial quanto no cenário nacional. Como apontam Fernandes, Guedes e Kist (2020), o Ensino a Distância já foi mediado por cartas (correspondências)⁶, radiodifusão, televisão e mais recentemente está sendo mediado pela *internet*.

No que tange ao processo histórico dessa modalidade de ensino no Brasil, Vianney, Torres e Silva (2003) apontam três gerações. A primeira geração surgiu em 1904, com o ensino por correspondência quando instituições privadas ofertavam cursos em áreas técnicas para pessoas, sem exigência de escolarização.

Conforme os autores:

Este modelo consagra-se na metade do século com a criação do Instituto Monitor (1939) e do Instituto Universal Brasileiro (1941) e outras organizações similares, responsáveis pelo atendimento de mais de 3 milhões de alunos em cursos abertos de iniciação profissionalizante até o ano 2000 pela modalidade de ensino por correspondência (Vianney; Torres; Silva, 2003, p. 31).

A segunda geração foi delimitada pelo surgimento dos cursos supletivos, em 1970 e 1980, cujas aulas aconteciam via satélite e eram complementadas por materiais didáticos impressos. Os recursos utilizados para a comunicação eram fitas de vídeo e áudio, televisão e rádio. Foi em meados de 1990 que as IES do Brasil oficializaram a primeira legislação específica no contexto da EaD, com o auxílio das

⁶ À luz de Gouvêa e Oliveira (2006), alguns compêndios apontam as epístolas do apóstolo São Paulo, um dos seguidores de Cristo, que escrevia para as regiões circunvizinhas cristãs da Ásia Menor, apontadas na Bíblia Sagrada como a gênese histórica da Educação a Distância. Nessa perspectiva, estas cartas serviam como orientação para os povos cristãos, visto que elas ensinavam como eles deveriam comportar-se mediante à Lei Mosaica (os Dez Mandamentos) em contextos desfavoráveis e, diante disso, foram enviadas por volta do século I.

Novas Tecnologias da Comunicação e Informação (NTIC)⁷. Então, com a expansão da *internet* no ambiente universitário, surge a terceira geração, em 1996.

Fragale Filho (2003) sinaliza que essa geração foi vista com desconfiança e tratada como forma supletiva ou complementar do ensino presencial. Além disso, ela foi ignorada nas pautas legislativas relativas à regulamentação da educação no Brasil. No entanto, com o surgimento das NTIC, “rompem-se as barreiras que tornam sua ampliação possível, proporcionando um aumento de oferta sem precedentes e introduzindo sua regulamentação na agenda legislativa” (Fragale Filho, 2003, p. 13).

De acordo com Vianney; Torres e Silva (2003), mediante o uso das NTIC, a intensificação tecnológica na educação tinha entre as suas principais premissas possibilitar a emergência da terceira geração da EaD, agenciando:

1. a maior interatividade entre os discentes, monitores, tutores e professores, em que as tecnologias possibilitam a comunicação bidirecional e multidirecional, que enriquecem a aprendizagem pelo uso de tecnologias inovadoras;
2. a maior flexibilidade no acesso, o que possibilita acessar (com o uso da *internet*) qualquer plataforma digital;
3. o aumento da abrangência de cursos à distância, para atender discentes dispersos ou aqueles que estão distantes dos centros de formação educacional;
4. a constância do aluno em seu meio cultural, a fim de evitar migrações para outros centros;
5. a redução de custos na produção de material impresso;
6. a contratação de professores especialistas para desenvolver materiais instrucionais direcionados à mídia digital, de modo a melhorar a qualidade dos conteúdos didáticos;
7. o acesso aos conteúdos publicados na mídia digital e às bibliotecas virtuais para todos os profissionais envolvidos, contribuindo para a disseminação de informação, base da sociedade do conhecimento;
8. a individualização dos percursos de aprendizagem, personalizando o atendimento aos discentes e respeitando seu ritmo de aprendizado;
9. o desenvolvimento da autonomia do discente, no que condiz com a elaboração de trabalhos em grupo;
10. a formação de redes nacionais e internacionais para gerar conteúdos de alta qualidade;
11. a diminuição de custos a serem cobrados dos discentes.

⁷ Sigla utilizada no contexto da Revolução Industrial, nas décadas de 1970 e 1990. Hoje, emprega-se a sigla TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Borba, Malheiros e Amaral (2021) também ressalta a pesquisa universitária relacionada à EaD, que se estabeleceu no Brasil tanto nas IES credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC) para ofertas de cursos regulares quanto na criação de ferramentas tecnológicas apropriadas à EaD. O Ministério da Ciência e Tecnologia, por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED), disponibilizaram bolsas de fomento à pesquisa e desenvolvimento tecnológico para a Educação a Distância.

Segundo a autora, em cada IES, as pesquisas foram organizadas individualmente e se dividiram em três grupos. O primeiro buscou o desenvolvimento de modelos da terceira geração da EaD, com uso intensivo das NTIC, e “dedicou-se ao planejamento, construção e implementação de ambientes virtuais de aprendizagem, e sistemas de videoconferência” (Vianney; Torres; Silva, 2003, p. 18). O segundo procurou colocar em prática as NTIC, “à virtualização do ensino presencial, agregando o uso dos novos recursos aos serviços acadêmicos e administrativos das instituições” (Vianney; Torres; Silva, 2003, p. 18). O terceiro destinou-se ao desenvolvimento de metodologias que contribuíssem para a preparação de profissionais de ensino superior com a “formatação de conteúdos, preparação de tutores e monitores para atender aos alunos à distância, e mecanismos de avaliação para EAD” (Vianney; Torres; Silva, 2003, p. 18).

A partir disso, constatou-se um êxito tanto na investigação científica como no desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem em instituições públicas, privadas e empresas de tecnologias. No Brasil, os primeiros ambientes acadêmicos baseados na *web* foram o Laboratório de Educação Digital, criado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e o AulaNet, desenvolvido pelos pesquisadores do Laboratório de Engenharia de *Software* do departamento de informática da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) (Vianney; Torres; Silva, 2003).

Até o final da segunda metade de 1990, para atender as demandas da terceira geração, outros ambientes virtuais de aprendizagem foram construídos, a saber: o Projeto Virtus, criado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); o Projeto Univir, organizado pela Faculdade Carioca (UniCarioca); o Projeto Eureka, desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e o Departamento de Desenvolvimento Tecnológico, construído pela Universidade Anhembi Morumbi (UAM) (Vianney; Torres; Silva, 2003).

Outro ponto a ser considerado, quando se fala em Ensino a Distância, é a das significações sobre a sigla EaD. Segundo Fernandes, Guedes e Kist (2020), a sigla EaD pode significar Educação a Distância, Ensino a Distância e Educação Aberta a Distância. Em relação a alguns desses significados, há a necessidade de reflexão por parte das instituições sobre o modo de como esse ensino deve

acontecer, pois o conceito que as instituições definem a respeito do EaD, tal como apresentam os autores, determina a maneira como os objetivos são traçados para que o ensino nessa modalidade tenha um melhor desenvolvimento.

Faz-se necessário abordar o aspecto distância, pois, segundo Filho (2011), essa distância não é apenas geográfica, mas, de alguma forma, pode ser temporal, já que algumas atividades dessa modalidade de ensino acontecem de maneira assíncrona. Além disso, conforme a autora, existem três relações que estão ligadas a esse Ensino a Distância: a primeira delas é a relação professor-aluno que aponta para a forma como os ensinamentos são construídos; a segunda é a relação aluno-aluno, sendo a interação entre alunos responsável pela reflexão e construção de conhecimentos; a terceira é a relação aluno-material, uma vez que, com a disponibilidade de uma grande quantidade de materiais para estudo na *internet*, as relações anteriores acabam por ter um papel relevante na curadoria do que precisa ser considerado como importante e fundamental para a construção de conhecimentos.

Sobre o processo de construção de conhecimentos, cabe compreendermos como o Ensino a Distância torna possível esse processo.

O ânimo que a Educação a Distância recebeu a partir do advento da rede de informações trouxe para essa modalidade de ensino o conceito de “comunidade cooperativa” do conhecimento, em que conhecimento pode ser construído não apenas pela via professor-aluno, mas também pela via aluno-aluno e por uma memória coletiva mais acessível. Aqui, o que é privilegiado são as experiências dos próprios alunos em relação ao conhecimento desejado, à capacidade de interpretação de uma problemática, à interação entre a comunidade, à pesquisa que se desenvolve a partir de temas orientados pelo professor (Filho, 2011, p. 51).

A possibilidade dessa cooperação na construção de conhecimentos entre alunos não diminui a importância da relação professor-aluno, pois o papel do professor continua sendo o de proporcionar a construção de conhecimentos e de indicar os caminhos para que tal ação possa acontecer, ressignificando essa maior interação que promove algo importante para o avanço da educação que é o compartilhamento de informação e a construção de saberes.

No que concerne ao processo educativo, as tecnologias, por exemplo, contribuem para a minoração da distância, principalmente no ensino, tendo em vista que educar, nessa modalidade, é fazer uso das inúmeras ferramentas tecnológicas, em especial as de cunho didático para que o ensino e a aprendizagem aconteçam de maneira profícua, fazendo com que os sujeitos troquem informações, mesmo que virtualmente. Da mesma forma, o uso das tecnologias também visa à integração e à interação dos alunos, a fim de instigá-los a construir conhecimentos, de forma autônoma, a partir do contexto em que se encontram.

Dessa forma, embora nessa modalidade de ensino existam discrepâncias quanto ao acesso à internet e à ferramentas educativas, a EAD torna-se relevante, pois contribui dando oportunidades às pessoas que não podem se deslocar de suas residências para estudar presencialmente em uma instituição superior, posto que alguns moram longe das universidades, além da indisponibilidade do tempo. Por esta perspectiva, essa modalidade de ensino favorece a formação de profissionais, uma vez que promove oportunidades de estudos.

É importante destacar que, devido às medidas sanitárias para diminuir a circulação da Covid-19, foi instituído o ensino remoto que se distingue da Educação a Distância, embora tenha aspectos semelhantes. Há uma associação, *a priori*, de ensino remoto com o Ensino a Distância. Importa pontuar que, enquanto este tem toda uma logística planejada, preparada e sistematizada para ser posta em prática, aquele é uma medida de urgência que vai se preparando à medida que se efetiva (Filho, 2011).

Garcia *et al.* (2020) apontam que os dois termos não são a mesma coisa, pois o ensino remoto possibilita o uso de ferramentas para essa ocasião com finalidades diferentes das do âmbito educacional. Além disso, há três pontos que são considerados pelas autoras como importantes no processo de ensino-aprendizagem: o primeiro é o da comunicação, que pode ocorrer de maneira simultânea ou que pode ser de modo assíncrono; o segundo ponto é o uso das ferramentas tecnológicas com maior constância; por fim, o último ponto refere-se ao da organização das atividades, sistematizando o tempo de construção de conhecimentos, o tempo para estudos e leituras e o tempo para as atividades avaliativas. Nesse sentido, os encontros presenciais nos ambientes de educação tiveram que ser substituídos por encontros síncronos e assíncronos⁸ característicos do ensino remoto.

Borba, Malheiros e Amaral (2021, s/p) asseguram que a Educação a Distância “possui características pedagógicas e epistemológicas próprias e marcantes que carregam a premissa da busca por qualidade nos processos de ensino e aprendizagem que são coletivos desde sua gênese e que primam por diálogo, interação e colaboração.” O ensino remoto, por sua vez, configura-se a partir de determinadas interfaces, como é caso das *webconferências* com salas de bate-papo. Nessa modalidade, o professor precisa desenvolver a habilidade de acompanhar e interagir em diversas discussões, com especificidades próprias e que ocorram simultaneamente através da escrita e da oralidade. Ou seja, ele precisa ler, escrever e falar ao mesmo tempo. Essas mudanças, ainda que suaves, reforçam a posição

⁸ Quinteiros, Elisei e Velloso (2021) reforçam que os encontros síncronos se configuram como atividades em que professores, alunos e monitores estão em espaços diferentes, porém, temporalmente conectados em um ambiente virtual de aprendizagem. Por sua vez, encontros assíncronos caracterizam-se por atividades que são produzidas pelo docente em determinado momento e realizadas pelos discentes em outro momento. As atividades assíncronas podem ser desenvolvidas por meio de ferramentas propícias como os fóruns de discussão, vídeos inseridos em plataformas etc.

dos autores de que o processo de ensino e aprendizagem estão em constante evolução com uso das mídias sociais, o que tornam os seres humanos situados historicamente.

Dito isso, não se pode esquecer que o histórico do Ensino a Distância, no Brasil e no mundo, foi importante para as reflexões, planejamentos e organizações do período remoto durante o ano de 2020 e que acabou marcando também o ano de 2021. No entanto, esse ensino se apresenta diferente, tendo em vista as pessoas envolvidas (professor e alunos) que, de maneira rápida, tiveram que passar para um ambiente que ainda não era tão explorado nos cursos presenciais. Essa mudança na forma de ensinar e aprender fez com que os Programas Acadêmicos tivessem que se organizarem para um atendimento no modelo possível dentro do que permite o ensino remoto. A Monitoria, que também tem um histórico de mudanças e consolidações nos ambientes educacionais, foi um desses programas que tiveram que passar por adaptações a fim de contemplar uma realidade diferente das já presenciadas anteriormente.

A monitoria no processo de ensino-aprendizagem: histórico e concepções

De antemão, para melhor compreender o assunto, convém explorar um pouco o percurso histórico da monitoria⁹, bem como seu surgimento e sua implantação no ensino-aprendizagem. Segundo Frison (2016), ela surgiu na Idade Média, quando, em plena aula, o professor lançava um tema específico com objetivo de apresentá-lo aos alunos e fazê-los participarem da discussão. Com isso, eles ficavam atentos ao que estava sendo discutido, pois, no final do diálogo, o professor reiterava o conteúdo abordado e apresentava sua tese.

Considerando o exposto, podemos antecipar que a monitoria consiste em uma forma alternativa de trabalho, posto que se comporta como um estimulador de aprendizagem. Pensando assim, em meados do século XII e XIII, alguns educadores, visando ampliar o ensino no contexto educacional, introduziram algumas formas de coordenar as atividades escolares, e uma delas era a formação de monitores para introduzi-los na sala de aula. No século XIV, os mestres, no dizer de Frison (2016), quase sempre tinham um monitor, repetidor ou *proscolus* que, na língua latina, refere-se às pessoas que contribuem para o processo de escolarização.

Na Inglaterra, por exemplo, os docentes, em companhia dos estudantes, moravam juntos, porque o objetivo era dar aulas nas próprias residências e zelar melhor pela disciplina ministrada. Portanto, “os estudantes dependiam das aulas para adquirirem informações, sendo que as mesmas eram ministradas em qualquer lugar, mesmo ao ar livre” (Giles, 1987, p. 85).

⁹ A esse respeito, consultar Dantas (2014).

Nesse contexto, já estava inscrita a ideia de que todo professor possui uma estratégia específica de ensino, alguns são mais inovadores, outros são mais voltados para o tradicionalismo. Nas palavras de Monereo (2007), o ensino ministrado por um docente nem sempre é compreensível para certos alunos. Assim, vale a pena salientar que as atividades desenvolvidas na interação professor-aluno ou aluno-aluno enriquecem o ensino-aprendizagem, dado que experiências pedagógicas são compartilhadas e propostas de ensino são organizadas, podendo potencializar professores e alunos. Eis porque colocamos a atuação dos alunos monitores nesse contexto.

Tendo como base os apontamentos realizados por Natário e Santos (2010), os Programas de Monitoria do Ensino Superior são essenciais no processo de aperfeiçoamento das habilidades e competências por quem exerce a monitoria, além de promover uma melhoria na qualidade do ensino superior. Frison (2016) reforça que os Programas de Monitoria funcionam como forma de promover auxílio aos alunos que sentem dificuldades no que se refere à compreensão dos conteúdos. Nessa direção, o Programa, além de permitir um apoio do que foi ensinado pelo professor, possibilita essa interação entre monitores e alunos da disciplina, ajudando consideravelmente no processo de construção dos conhecimentos.

No Brasil, a história dos Programas de Monitoria no Ensino Superior apresenta um percurso histórico cheio de elementos a serem considerados. Sabendo que a primeira Universidade brasileira surgiu no ano de 1920, a consolidação de Programas com foco na perspectiva apresentada aconteceu com a Promulgação da Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Jusbrasil, 2020).

O Artigo 41, em seu parágrafo único, determina que:

As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina [...]. As funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior (Jusbrasil, 2020, p.1).

Após essa Lei, os Programas de Monitoria passaram a funcionar sob o foco de uma legislação para tal ação, e isso possibilitou a muitas Universidades, que surgiram naquele período, seguirem as orientações e o padrão para o funcionamento. Os anos se passaram e os Programas de Monitoria continuaram presentes nas Universidades brasileiras, nos mais diversos cursos de licenciatura e bacharelado.

Por volta dos anos de 1980, com o surgimento de outros programas acadêmicos ligados à pesquisa e à extensão, os Programas de Monitoria foram perdendo, de certa maneira, o foco da formação docente – um dos elementos principais da existência do Programa – para assumir outros papéis como, por exemplo, o de ser um caminho para projetos de iniciação científica. Mesmo assim, anos depois, por meio de seminários, congressos e palestras, que foram organizados pelas IES, o papel

dos Programas de Monitoria passou a ter como preocupação a questão da formação docente¹⁰, o trabalho coletivo, a inovação e aplicação de ações que ressignifiquem a ação docente (Dias, 2007).

Nunes (2007) sinaliza que, devido à limitação de recursos, os Programas de Monitoria muitas vezes acabam por ficar marginalizados no Ensino Superior. O autor enfatiza que os recursos, na maioria dos casos, são destinados em maior quantidade para os projetos de pesquisa de pós-graduação, restando poucos recursos para que haja um investimento considerável na graduação, nível em que se encontra a monitoria. O autor ainda menciona que os Programas de Monitoria acabam por não abranger amplamente as funções que um monitor precisa absorver da experiência, que é uma vivência mais plena da cultura docente universitária, não sendo apenas um tarefeiro ou um repetidor de ações. Para isso, é preciso que os coordenadores de cursos de graduação reflitam, durante a construção dos seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), sobre a importância dos programas de monitoria, não os deixando de maneira isolada e à margem da vida universitária.

Vale destacar que a Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, foi revogada, no entanto, uma nova lei foi aprovada pelo governo, a Lei n.º 9394, de 20 dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa Lei, no Artigo 52, ao tratar de Ensino, Pesquisa e Extensão – Pilares do Ensino Superior – contempla os Programas de Monitoria. Já as orientações do Artigo 53, que trata da Autonomia das Universidades, os Programas dessa natureza serão determinados pelas orientações estabelecidas por Conselhos e Pró-Reitorias de Ensino.

Uma pergunta apresentada por Dias (2007), em uma conferência, traz reflexões pertinentes: “Qual o lugar, o papel e a relevância das novas tecnologias da informação e da comunicação nesse nível de ensino?” (Dias, 2007, p. 43). Foi durante um dos períodos mais desafiadores que a humanidade enfrentou nos últimos anos (a pandemia da Covid-19), que o papel da monitoria, frente aos novos desafios e às novas demandas, passou por transformações que remodelaram o Programa e que possibilitaram um novo modo de vê-lo e de compreendê-lo na estrutura do Ensino Superior no Brasil.

A realidade dos Programas de Monitoria no Ensino Superior, antes da pandemia e da adoção das medidas de isolamento social, configurava-se como momentos marcados, principalmente, por encontros presenciais, seja em salas de aulas, espaço em bibliotecas ou até mesmo em laboratórios. O uso das tecnologias acontecia, mas não da forma como foi reconfigurado para o período sem aulas presenciais. A pandemia da Covid-19 fez com que o Ensino Superior e as demais áreas de ensino continuassem suas atividades remotamente. O uso de ferramentas tecnológicas como o *Google Meet*, *Google Classroom*, *Padlet* e o *WhatsApp* foram muito utilizadas para a comunicação e o desenvolvimento de atividades, consoante enfatiza Moura e Viana (2021). Além disso, não podemos esquecer os

¹⁰ Ver também Novaski Cordeiro et al (2020).

Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) que foram desenvolvidos a partir de tecnologias que já existiam, como o *Moodle*, que proporcionou um auxílio essencial em tempos de atividades a distância.

Nessa direção, os Programas de Monitoria ingressam em um novo momento, quando a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação sai de uma perspectiva de idealização para tornarem-se uma realidade, tanto no momento da pandemia quanto após o período pandêmico. As mudanças que aconteceram deram uma nova responsabilidade aos Programas de Monitoria e à formação docente, apesar dos muitos desafios que precisarão ser superados para que haja mais eficiência e mais qualidade nos referidos programas. Acreditamos que será difícil manter programas dessa natureza e dessa importância dissociados do uso de ferramentas tecnológicas e de propostas que apresentem inovação para a formação de novos profissionais, seja nas licenciaturas, seja nos bacharelados.

Dessa forma, conforme já previsto por Dias (2007), os Programas de Monitoria serão sempre importantes na formação dos novos profissionais, além de ser também o meio que permite que os estudantes desenvolvam habilidades e competências tão caras para os tempos contemporâneos, que exigem inovação, liderança, coletividade e responsabilidade com o bem comum dos egressos das IES. Isso só se efetivará considerando a possibilidade de se pensar a monitoria associada às tendências e aos desafios dos tempos contemporâneos. Logo, a variável tecnologia deve ser pensada e aplicada nos Programas de Monitoria, garantindo, assim, mais eficiência, interação e qualidade nas ações que envolvam orientadores, monitores e monitorados.

Na Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores da UFCG, *Campus Cajazeiras, Paraíba, Brasil*, o projeto de monitoria denominado “Trilhas: identidade e autonomia profissional” tem como objetivo inserir o aluno monitor nas atividades de prática docente, sendo um projeto que, ao promover tal ação, concomitantemente auxilia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos que estão matriculados nas disciplinas atendidas pelo referido projeto.

Resultados e discussões

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Língua Portuguesa da UFCG/CFP/UAL (2012), atualmente nos trâmites da reformulação, a disciplina de Leitura e Produção de Gêneros II faz parte das disciplinas obrigatórias do curso, sendo uma disciplina do 4º período do Curso, com 60 horas e 4 créditos. Segundo o documento, o objetivo da disciplina é aprofundar as discussões sobre o processo de retextualização dos gêneros discursivos, sejam eles orais ou escritos. Trata-se, portanto, de uma disciplina que continua a linha de discussões que já foram tratadas, tanto em Texto e Discurso como em Leitura e Produção de Gêneros I, que estão presentes no fluxograma do Curso de Letras - Língua Portuguesa no primeiro e terceiro períodos, respectivamente.

Em 2020, devido à pandemia da Covid-19, que fez com as atividades acadêmicas presenciais fossem suspensas em obediência às medidas de distanciamento social, a disciplina foi ministrada na modalidade remota. Para possibilitar a continuidade das atividades acadêmicas, foram pensadas estratégias e recursos que permitissem, ainda que à distância, o retorno às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Foi implantado um Ambiente Virtual de Aprendizagem (*Moodle*) que possibilitou a professora organizar as atividades por semana, disponibilizando *links* onde se encontravam materiais para estudos, além dos fóruns de discussão que permitiram a interação entre professora e alunos/as, monitores e alunos/as, monitor e professora, e vice-versa, durante o período em questão.

Sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem, que foi desenvolvido a partir do *software* educacional *Moodle*, uma ferramenta presente nessa plataforma, o fórum, representou uma alternativa aos encontros presenciais que não podiam acontecer. Além disso, a ferramenta contava com recursos de comunicação, visualização das atividades recebidas, organização das atividades etc.

Outras Tecnologias Digitais de Comunicação da Informação, além do *Moodle*, também foram utilizadas como meios de estabelecer interação entre os sujeitos envolvidos, como o *E-mail* e o aplicativo de mensagens instantâneas, o *WhatsApp*. Cabe destacar que, para os encontros síncronos, a ferramenta utilizada foi o *Google Meet*, que permitia a presença do docente com os alunos em uma sala virtual. Essa ferramenta possui recursos audiovisuais, além disso, possibilita a apresentação de *slides* e tem um *chat* em que os discentes podem acessar para escreverem e tirarem duas dúvidas. Esses artifícios auxiliaram no desenvolvimento das aulas.

A disciplina, conforme o Plano Acadêmico do Ensino Remoto (PAER) para o período 2020.3¹¹ foi organizada pela professora em 14 semanas de atividades. Durante 11 semanas, capítulos de obra de autores como Marcuschi (2001), Dionisio (2007), Biasi-Rodrigues (2008), Batista (2018), entre outros, foram trabalhados em aulas síncronas no *Google Meet* (que foram gravadas para consultas posteriores), em atividades assíncronas como os trabalhos semanais variados (fichamentos, resenhas, análises) e em fóruns de discussão no *Moodle*. As últimas três semanas foram destinadas à socialização da última atividade avaliativa que foi uma Sequência Didática, nos moldes da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sobre um gênero discursivo escolhido pelos alunos sob orientação docente. As aulas aconteciam às terças-feiras no turno da noite, no horário das 18h50 às 22h40, com uma turma de 21 discentes.

As atividades que foram desenvolvidas aconteciam após a discussão do conteúdo da semana. A turma tinha sempre uma atividade relacionada à temática trabalhada em sala de aula virtual (resenhas,

¹¹ 2020.3 foi um período acadêmico suplementar extraordinário, logo após a suspensão das aulas em razão da pandemia da Covid-19.

fichamentos, análises de materiais didáticos etc.). Aconteciam também os fóruns de discussão onde alunos e monitores participavam como forma de ajudar a construir conhecimentos e esclarecer eventuais dúvidas. Os fóruns de discussão concretizavam-se como formas de interação fundamentais para o processo de construção do conhecimento.

A cada semana, os monitores observavam as atividades antes da correção final que era feita pela professora. Colocávamos observações elogiando, sugerindo, aprofundando a discussão, entre outras intervenções com o intuito de ajudar a melhorar a produção textual dos alunos. Após as observações feitas pelos monitores, as atividades eram enviadas para a professora que fazia nova observação, prática que muito contribuiu para a aprendizagem não só dos alunos, mas também dos monitores. Somente após esse processo, aconteciam as devolutivas aos alunos via *e-mail*. De fato, as ações de envio não eram uma prática da presencialidade, uma vez que as atividades eram entregues em sala de aula. As observações não poderiam ser feitas no próprio *Moodle*, pelos monitores, porque a atividade de correção não é uma função do monitor. E, claro, isso agregou mais atividade à monitoria.

Nas últimas semanas de aulas, os alunos foram orientados a desenvolver uma Sequência Didática envolvendo o trabalho com um gênero discursivo, seguindo as orientações propostas por Dolz, Noverraz e por Schneuwly (2004) sobre como os gêneros devem ser trabalhados no processo de leitura e produção textual. De acordo com os autores, “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 82). Essa experiência de elaboração de uma sequência didática não é objeto deste relato, especificamente, mas pontuá-la é necessário, uma vez que houve substancial envolvimento dos monitores. Para ajudar nessa construção, foi organizado, pelos monitores e sob a orientação da professora, um momento sobre Sequência Didática, através do *Google Meet*, visando reforçar o que os alunos já sabiam e esclarecer algumas particularidades sobre a estrutura de uma SD e o que de fato o trabalho com esse material deveria proporcionar.

Vale salientar que, semanalmente, a professora orientadora e os monitores se reuniam para tratar do desenvolvimento das atividades da semana, bem como dos assuntos que estavam sendo trabalhados, dos *feedbacks* sobre as atividades da monitoria, exercícios realizados pelos discentes, além do modo de observação/avaliação utilizado. As reuniões aconteciam geralmente às quintas-feiras no horário das 16h às 17h, através da plataforma supracitada. Já em situações que envolvessem dúvidas de conteúdo ou sobre algum destaque que não foi tratado no momento da reunião, aconteciam interações através do grupo criado no *WhatsApp* para interação entre a professora e os monitores.

Após as orientações da professora e auxílio dos monitores, os alunos conseguiram desenvolver um excelente trabalho e apresentaram individualmente as Sequências Didáticas no ambiente virtual,

encerrando o ciclo de atividades da disciplina em um período marcado pela pandemia e mediado pelo uso das TDICs.

Importante destacar que foram muitas as dificuldades durante o período de aulas remotas, a exemplo da questão de a conectividade à *internet* não ser boa, a ausência de aparelhos tecnológicos como *notebook*, computador, *tablet*, e até de celular para acompanhar as aulas, além da falta de familiaridade com os meios digitais por muitos alunos. Essas dificuldades, agregada às estratégias pessoais dos alunos para a construção do conhecimento, geraram uma diminuição da interação nos fóruns. Todavia, percebemos que o aprendizado podia ser construído mesmo em uma situação atípica e repleta de dificuldades.

O ensino remoto representou uma forma de continuação das atividades acadêmicas, durante os meses em que as medidas de distanciamento social para contenção da pandemia da Covid-19 estavam sendo aplicadas, com uma reconfiguração no modo de estruturar as ações de ensino-aprendizagem para um momento emergencial. Dessa forma, as atividades que utilizavam as potencialidades dos ambientes virtuais de aprendizagem, das ferramentas de conversas instantâneas e reuniões, além de programas de edição de vídeos, áudios e imagens, contribuíram para um melhor aproveitamento das práticas pedagógicas, tanto para os estudantes como para os professores.

No decurso das atividades desenvolvidas pela disciplina, percebemos que os discentes se esforçaram para desenvolvê-las, bem como para respondê-las em tempo hábil, de maneira criativa e com a mediação de plataformas digitais. Mesmo com muitas atividades, porque havia a demanda de outras disciplinas, os discentes mantiveram suas matrículas ativas e conseguiram acompanhar o modo como a disciplina foi organizada, tendo em vista que todos foram aprovados na disciplina. Isso demonstrou uma maior autonomia dos alunos e um planejamento diferenciado para atingir os objetivos de aprendizagem que desejavam.

Considerações finais

Das discussões empreendidas neste relato, constatamos que o Programa de Monitoria, ofertado pela Academia, apresenta-se como uma importante ferramenta de auxílio pedagógico, proporcionando a interação entre docentes, alunos/as e monitores/as através do compartilhamento de saberes prévios acerca de temáticas explicitadas pelas disciplinas. Dessa forma, os monitores estão sempre diante de novos aprendizados, aprimorando a construção de conhecimentos de forma clara e substancial.

Reiteramos que, em razão de a pandemia da Covid-19 ter afetado todos os segmentos da sociedade, a educação sofreu devido ao modo de como todo o processo de ensino e aprendizagem

estava acontecendo, uma vez que ensino remoto foi o caminho que reuniu docentes e alunos/as intermediados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Da vivência relatada, dificuldades foram percebidas como a questão do acesso à *internet*, falta de equipamentos para mediar as atividades, a exemplo até mesmo de celular conectado à *internet* para acompanhar as aulas, além de outros problemas que envolvem o letramento digital. Todavia, percebemos que o aprendizado pôde ser construído mesmo em uma situação atípica e repleta de dificuldades.

Desta forma, um dos pontos que precisam ser compreendidos é o da significação do trabalho envolvendo docente, alunos/as e monitores, cujo comprometimento e esforço de todos é fundamental para o sucesso da disciplina. Vale enfatizar que, apesar da diminuição das interações, o papel exercido pelos monitores foi de grande importância para que todos/as os/as alunos/as que mantiveram a matrícula ativa na disciplina fossem aprovados.

A diminuição das interações assíncronas nos fóruns de discussão ocorreu em razão de dificuldades, mas também porque os encontros presenciais possibilitavam que monitores e estudantes se reunissem para a resolução de dúvidas e tratar dos assuntos sobre a disciplina e o modelo que foi se configurando ao longo do semestre. Tudo isso apontou caminhos e ajudam significativamente na formação docente. Entre esses caminhos, o uso de certas ferramentas para o desenvolvimento de trabalhos e atividades é uma inovação que deve ser continuada e aprimorada ao longo dos anos, com a intensificação do letramento digital de alunos e professores.

Portanto, com o cenário da pandemia, que trouxe muitas incertezas, o exercício da monitoria se tornou ainda mais relevante, pois, conforme discurremos, a contribuição dos monitores consolidou não só os saberes acerca da disciplina de Leitura e Produção de Gêneros II, mas também da docência, uma vez que atuamos mais criativamente.

Referências

BATISTA, L. E. M. A Concepção de prática social por meio da apropriação de gêneros discursivos em documentos nacionais: dos PCN à BNCC. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 18, n. 3, p. 109-126, 2018. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1166/pdf>. Acesso em 26 jun. 2023.

BELASCO, A. G. S.; FONSECA, C. D. da. Coronavírus 2020. **Rev Bras Enferm**. Brasília, v. 73, n. 2, s/p, 2020. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1098774>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BIASI-RODRIGUES, B. Abordagem dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa. In.: PONTES, A. L.; COSTA, M. A. R. **Ensino de língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.

BORBA, M. de C.; MALHEIROS, A. P. dos S.; AMARAL, R. B. **Educação a distância online**. 5. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2021.

BRASIL. **Lei Nº5540, De 28 de Novembro de 1968**: Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1968.

CASTIONI, R.; MELO, A. A. de S.; NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L. Universidades federais na pandemia da covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 399-419, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108>. Acesso em 24 nov. 2023.

DANTAS, O. M. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. **R. Bras. Est. Pedag.** [online]. 2014, vol.95, n.241, pp.567-589. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/301611386>. Acesso em: 04 dez. 2023.

DIAS, A. M. I. A Monitoria como elemento de iniciação à docência: ideias para uma reflexão. In.: SANTOS, M. M. dos. LINS, N. de M. (Org.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência**: possibilidades e trajetórias. Natal/ RN: Editora da UFRN, 2007, p. 37-44.

DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In.: MARCUSCHI, L.; DIONISIO, A. P. (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 3. ed. SP: Cortez, 2007.

MOURA, E. C. de M.; VIANA, M. A. P. A Monitoria acadêmica: contribuições e desafios na formação docente. In.: ARAUJO, C. B. de C.; CUNHA, F. W. da; SETTI, G. A. M. et al. **Monitoria UFAL**: experiências no ensino remoto. Arapiraca/AL: Ed. dos Autores, 2021, p. 113-119.

FERNANDES, S. M.; GUEDES, L.; KIST, L. B. O ensino a distância no Brasil: alguns apontamentos. **Research, Society and Development**. [S. l.], v. 9, n. 1, s/p, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i1.1551.

FETTERMANN, J. V.; TAMARIZ, Annabell Dell Real. Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 1, p. e24941, 2021. DOI: 10.35699/1983-3652.2021.24941. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/24941>. Acesso em: 24 nov. 2023.

FILHO, P. A. Educação a Distância: Uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 41-72, 2011. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-607564>. Acesso em: 26 jun. 2023.

FRAGALE FILHO, R. **Educação a distância**: análise dos parâmetros legais e normativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRISON, L. M. B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-posições**. Unicamp, v. 27, n. 01, p. 133-153, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201607908>.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-18, e-22125.016, 2024.
Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

GARCIA, T. C. M.; MORAIS, I. R. D.; ZAROS, L. G.; RÊGO, M. C. F. D. **Ensino Remoto Emergencial**: Proposta de design para organização de aulas. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

GILES, T. R. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a Distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidades e limites. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

JUSBRASIL. **Art. 41 da Lei 5540/68**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11718051/artigo-41-da-lei-n-5540-de-28-de-novembro-de-1968/doutrina>. Acesso em: 06 jul. de 2023.

MONEREO, C. Aprender entre iguais e com iguais. In.: GISBERT, D. D.; IGLESIAS, V. V. **Tutoria: Aprendizagem entre iguais - teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NATÁRIO, E. G.; SANTOS, A. A. A. dos. Programa de monitores para o Ensino Superior. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 27. n. 03, p. 355-364, 2010. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estudos/article/view/7155>. Acesso em: 26 jun. 2023.

NOVASKI CORDEIRO, E.; ALBUQUERQUE, J. I. A. de; BALDIN, F. D. C. Monitoria em sala: uma ação de formação docente. **fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2020. DOI: 10.22481/folio.v12i1.6596. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6596>. Acesso em: 4 dez. 2023.

NUNES, J. B. de C. Monitoria Acadêmica: espaço de formação. In.: SANTOS, M. M. dos. LINS, N. de M. (Org.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência**: possibilidades e trajetórias. Natal/ RN: Editora da UFRN, 2007, p. 45-57.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUINTAIROS, P. C. R.; ELISEI, C. de C. A.; VELLOSO, V. F. Síncrono e Assíncrono: a nova discussão sobre as atividades on-line. **Revista de Pesquisa Aplicada e Tecnologia – REPATEC**, Pindamonhangaba, v. 03, n. 04, p. 33-44, 2021. Disponível em: <http://repatec.com.br/index.php/periodico/article/view/23>. Acesso em 23 jun. 2023.

VELAVAN, T. P.; MEYER, C. G. The COVID-19 epidemic. **Tropical medicine & International Health**, [S. l.], v. 25, n. 03, p. 278-280, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1111/tmi.13383>.

VIANNEY, J.; TORRES, P.; SILVA, E. **A Universidade Virtual no Brasil**. Tubarão, SC: Ed. Unisul, 2003.

Recebido: 07/07/2023
Aceito: 23/11/2023

Received: 07/07/2023
Accepted: 11/23/2023

Recibido: 07/07/2023
Aceptado: 23/11/2023

