

DO PLANEJAMENTO À AUTORREFLEXÃO: O MODELO DE BARRY ZIMMERMAN PARA POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM³²

FROM PLANNING TO SELF-REFLECTION: BARRY ZIMMERMAN'S MODEL TO ENHANCE LEARNING

Geovana Galego GOMES

geovana.galego@uel.br

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil

Karen Cristina Giralдино CAMPOS

karen.cristina@uel.br

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil

Nathalia Rodrigues de CARVALHO

nathalia.rodrigues.carvalho@uel.br

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil

Resumo: Na contemporaneidade, torna-se cada vez mais relevante que os estudantes compreendam os princípios que direcionam seus métodos de estudos, desenvolvendo a capacidade de monitorar, avaliar e adaptar sua própria aprendizagem para alcançar melhores resultados acadêmicos (Zimmerman, 2000). Sob essa ótica, a autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2002) é um processo ativo e intencional que envolve o estabelecimento de metas, o monitoramento contínuo do progresso e o ajuste das estratégias de aprendizagem conforme a(s) necessidade(s) de cada estudante. Nesse viés, o modelo cíclico proposto por Zimmerman (2000; 2002) estrutura esse processo em três fases interdependentes, a saber: planejamento, monitoramento da execução e autorreflexão. Portanto, este artigo tem como objetivo explicar o referido modelo (Zimmerman, 2000; 2002), bem como exemplificá-lo a partir de práticas pedagógicas aplicadas em aulas de línguas estrangeiras, destacando a importância de implementar estratégias de aprendizagem que promovam a autorregulação da aprendizagem e desenvolvam competências como autonomia discente, motivação intrínseca e resiliência acadêmica.

Palavras-chave: Autorregulação; Autoeficácia; Autonomia discente; Estratégias de aprendizagem.

Abstract: In contemporary education, it is increasingly important for students to understand the principles that guide their study methods, developing the ability to monitor, evaluate, and adapt their own learning processes in order to achieve better academic outcomes (Zimmerman, 2000). From this perspective, self-regulated learning (Zimmerman, 2002) is an active and intentional process that involves goal setting, continuous progress monitoring, and the adjustment of learning strategies according to each student's needs. Within this framework, Zimmerman's cyclical model (2000; 2002) structures this process into three interdependent phases: planning, performance and self-reflection. Therefore, this article aims to explain Zimmerman's model and exemplify it through pedagogical practices applied in foreign language classes, emphasizing the importance of implementing learning strategies that promote self-regulation and develop skills such as student autonomy, intrinsic motivation, and academic resilience.

Keywords: Self-regulation; Self-efficacy; Learner autonomy; Learning strategies.

³²Este artigo foi redigido como trabalho final desenvolvido para a disciplina intitulada “Desafios Educacionais no Ensino de Línguas Estrangeiras”, ministrada pelo Prof. Dr. Alex Egido e pela Profa. Dra. Lilian Kemmer Chimentão no segundo semestre de 2024, no âmbito do programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina-PR.

INTRODUÇÃO

De acordo com a literatura, a autorregulação da aprendizagem é definida por teóricos e estudiosos do tema (Veiga Simão (2002, 2004a/b, 2005, 2006); Lopes da Silva (2004a/b); Zimmerman (1989, 1990, 1994, 1998, 2000); Bronson (2000) Zeidner, Boekaerts e Pintrich (2000) e Rosário (2006) como o processo em que o indivíduo estabelece metas que interagem com suas expectativas e desenvolvem estratégias para alcançá-las (Frison, 2006), criando condições para que a aprendizagem se concretize. Nesse sentido, a autorregulação prevê que o aluno tenha intencionalidade, que trace caminhos e os percorra rumo à aprendizagem, tornando-a mais efetiva e duradoura. Portanto, pode-se inferir que a autorregulação da aprendizagem permite aos estudantes gerirem seus próprios recursos para que seja mais participativo, ativo e dinâmico, de modo a atingir os objetivos os quais se propõe realizar. Em outras palavras, indivíduos mais autorregulados apresentam maior motivação para aprender, tendem a ser mais organizados e persistentes diante das dificuldades de realização das tarefas acadêmicas (Ganda; Boruchovitch, 2018; Schunk; Greene, 2018). A literatura revela ainda que os alunos autorregulados têm melhor aproveitamento da aprendizagem no ambiente escolar, melhor engajamento nas atividades, apresentam maior desempenho, retenção do conhecimento, satisfação e motivação diante dos estudos (Panadero, Klug; Järvelä, 2015; Schunk; Zimmerman, 2008). Tendem a ser mais organizados, esforçados, interessados e críticos, são capazes de estabelecer metas de estudo, analisar e monitorar seu desempenho, persistir diante das dificuldades e identificar comportamentos que afetam a sua aprendizagem (Schunk; Zimmerman, 2008).

Nesse contexto, ser um aluno autônomo é ser capaz de autorregular suas próprias aprendizagens. Desse modo, vários estudos têm demonstrado que os alunos obtêm melhores rendimentos quando controlam conscientemente os seus processos de aprendizagem, isto é, quando se tornam autorregulados (Silva *et al.*, 2004; Duarte, 2002; Simão, 2002; Sá, 1998; Rosário; Almeida, 2005). Para Zimmerman (2000), os estudantes autorregulados têm comportamentos, crenças pessoais, emoções, orientações motivacionais e formas de relacionamento interpessoal que favorecem um aprendizado de maior qualidade, isto é, com maior domínio do conteúdo e rendimento escolar e/ou acadêmico.

Na sociedade atual, é cada vez mais eminente a necessidade de se aprender para além dos saberes acadêmicos. Nesse sentido, é fundamental que o indivíduo conheça os princípios que orientam sua aprendizagem, a fim de ser capaz de monitorar, avaliar e ajustar sua performance (Zimmerman, 2000). Nessa perspectiva, a autorregulação da aprendizagem tem por objetivo, além da obtenção de conhecimentos, o processo de saber fazer, envolvendo o desenvolvimento de competências que oportunizam a construção de soluções para as várias emergências decorrentes dos diferentes

contextos que os estudantes estão inseridos. Diante do exposto, o objetivo deste artigo é identificar a relação entre a autorregulação da aprendizagem e o desempenho em sala de aula, bem como a forma como os alunos gerenciam seus próprios processos de aprendizagem influencia seus resultados acadêmicos.

Em termos de estrutura e organização, este artigo está assim organizado: na seção de desenvolvimento destacamos os artigos que retratam o tema “autorregulação da aprendizagem” nos últimos 5 anos, na sequência apresentamos as três fases cíclicas do modelo de Barry Zimmerman (1998, 2000), em seguida, apresentamos três atividades para promoção da autorregulação da aprendizagem que compreendem a fase prévia, fase de realização e fase de autorreflexão, com o objetivo de ajudar os alunos a se tornarem (mais) autorregulados, e por fim, serão tecidas algumas considerações finais.

FUNDAMENTOS DA TEORIA DE ZIMMERMAN SOBRE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A teoria da Autorregulação da Aprendizagem proposta por Barry Zimmerman compreende a aprendizagem como um processo ativo e construtivo, no qual os estudantes estabelecem metas para sua aprendizagem e monitoram, regulam e controlam sua cognição, motivação e comportamento. Segundo Zimmerman (2002), a autorregulação não é um traço fixo de personalidade, mas sim um conjunto de habilidades que pode ser desenvolvido ao longo do tempo. Nesse viés, a teoria de Zimmerman destaca, portanto, o papel ativo do estudante em seu próprio processo de aprendizagem e fornece subsídios importantes para intervenções pedagógicas que buscam promover maior autonomia e desempenho acadêmico.

Modelo cíclico de Barry Zimmerman (1998, 2000)

Segundo Zimmerman (2000, p.14), “a aprendizagem autorregulada refere-se a pensamentos, sentimentos e ações autogeradas que são planejadas e ciclicamente adaptadas para realização de metas pessoais”. O modelo proposto por Zimmerman (2000; 2002) envolve três fases cíclicas, considerando o que ocorre antes (fase prévia), durante (fase de realização) e depois (autorreflexão) da tarefa. De acordo com o autor, o ciclo de aprendizagem autorregulada, formulado em 2000, envolve os três elementos previstos no modelo de autorregulação de Bandura (1978), o construto da autorregulação possui fases, processos e componentes que se integram para produzir os resultados e produtos da aprendizagem.

Os alunos podem ser chamados de autorregulados quando são metacognitiva, motivacional e comportamentalmente mais ativos nos seus processos de aprendizagem. Eles devem ser capazes de refletir, pensar e, a partir dos conteúdos e atividades curriculares, aplicar o conhecimento a novas situações, assumindo sua autonomia e papel ativo na aquisição de novos conhecimentos, competências

e habilidades (Boruchovitch, 2014; Schunk; Greene, 2018), tornando-se, assim, os maiores responsáveis de suas aprendizagens e rendimento ao longo do período letivo.

A *fase prévia* é o primeiro contato do indivíduo com a tarefa; portanto, o aluno escolhe o quê, como e quando realizar a tarefa, com base na meta que pretende atingir. Para tanto, é necessário a análise da tarefa bem como o estabelecimento de objetivos, o planejamento de estratégias para sua realização, como também a análise de crenças motivacionais do educando (e.g., crenças de autoeficácia, expectativas de resultados, metas de realização e motivação intrínseca). Nesse sentido, a eficácia e o desempenho nas tarefas são influenciados positivamente quando os estudantes definem suas metas específicas, recebem e (re)orientam suas ações com base no(s) *feedback(s)* fornecido(s) pelo professor, e fazem atribuições adequadas para as estratégias utilizadas (Schunk; Ertmer, 2000).

O conceito de autoeficácia refere-se à crença de uma pessoa em sua capacidade de organizar, executar e realizar ações necessárias para alcançar objetivos específicos (Bandura, 1986). Com efeito, quanto mais os estudantes acreditarem no seu potencial de realizar uma tarefa com êxito, maior será a possibilidade de adotarem comportamentos que os levam ao sucesso acadêmico (Pajares, 2016).

Entretanto, o desenvolvimento das crenças de autoeficácia se dá a partir de quatro fatores, nomeadamente: experiências de sucesso, aprendizagem observacional, persuasão verbal e estado emocional do sujeito.

A primeira (e mais decisiva) consiste em a pessoa ter vivenciado anteriormente *experiências de êxito* em tarefas semelhantes. Por exemplo, um estudante de inglês que já conseguiu se apresentar (em inglês) para sua turma, mesmo que de forma simples, pode se sentir mais confiante ao precisar se expressar em uma nova situação, como um debate ou uma simulação de entrevista. Essas experiências positivas levam o indivíduo a acreditar que, se já alcançou bons resultados no passado, tem capacidade para executar uma nova atividade com sucesso.

As crenças de autoeficácia com base na *aprendizagem observacional* ocorrem quando um aluno observa colegas com um nível de proficiência similar conseguindo se comunicar em outro idioma e, a partir disso, percebe que também pode alcançar esse resultado. Podemos citar, como exemplo, um estudante que outrora tinha dificuldades, mas em uma atividade de prática oral, conseguiu estruturar frases corretamente e ser compreendido, essa prática inspira confiança e encoraja os demais colegas, reduzindo o medo de errar.

De igual forma, *expressões verbais positivas* e encorajadoras também são estratégias altamente promotoras da motivação discente e elevam as crenças de autoeficácia do indivíduo. Nesse sentido, *feedbacks* como “Sua pronúncia melhorou bastante!”, “Gostei da forma como você usou essa expressão!” ou ainda, “Parabéns por tentar, isso faz parte do aprendizado!” feitos por professores

e/ou colegas podem reforçar a crença do aluno em sua própria capacidade, fortalecendo sua autoconfiança e incentivando sua participação ativa nas atividades escolares.

Bandura (1997) observou, ainda, que o estado emocional positivo do sujeito favorece suas crenças e capacidade de realização diante de uma tarefa, enquanto estados negativos corroboram para dúvidas e incertezas do indivíduo. Em um contexto de aprendizagem de línguas, por exemplo, um ambiente descontraído, com atividades lúdicas e apoio dos colegas, pode fazer com que os alunos se sintam mais confiantes para aprender. O contrário também é verdadeiro, situações de pressão ou críticas excessivas podem gerar insegurança, bloqueio e ansiedade, levando o aluno a acreditar que não é capaz de se comunicar no idioma-alvo.

Em vista disso, a autorregulação da aprendizagem exige persistência, esforço e tempo para que se consiga realizar as tarefas da melhor forma possível, sendo o componente motivacional fator determinante nesse processo (Zimmerman; Moylan, 2009). Portanto, o aluno deve persistir em uma tarefa, tanto quanto acredite que ela é importante e necessária para sua aprendizagem. Caso haja desistência, insatisfação e/ou abandono, espera-se que o educando seja capaz de refletir sobre os condicionamentos de seu ato, ou seja, quais perdas serão decorrentes de sua ação.

Segundo Freire (2006b), para além de realizar um trabalho, o aluno deve ser capaz de perceber quais são as suas necessidades, quais ações podem estar dificultando a realização das tarefas, quais outras formas de realizá-las, quais materiais são necessários para sua realização e quais competências e habilidades o sujeito terá desenvolvido com a realização das aprendizagens e seus processos. Portanto, a persistência, o empenho e os objetivos previamente delineados são frutos das expectativas de desempenho que os alunos possuem em função das suas capacidades. Como afirma Sá (1998, p. 178),

um bom rendimento escolar parece estar associado a formas de autorregulação mais autônomas (identificada) e à motivação intrínseca, ou seja, à interiorização dos valores associados ao trabalho escolar (...) estes resultados sugerem, por um lado, que os estudantes mais intrinsecamente motivados estando mais empenhados obtêm melhores resultados escolares e, por outro lado, que as próprias experiências de sucesso contribuem para a manutenção nos estudantes do prazer intrínseco na realização das atividades escolares e para a sua valorização.

A **fase de desempenho ou execução**, conforme delineada por Zimmerman (2002), refere-se ao que ocorre durante a realização da tarefa e está focada no monitoramento ativo e no controle dos processos envolvidos no aprendizado. Distintamente da fase de planejamento, cuja função é preparar os estudantes para o engajamento na atividade, a fase de desempenho demanda que o aprendiz implemente as estratégias previamente delineadas e ajuste seu comportamento de forma dinâmica com o objetivo de potencializar os resultados.

Nesta etapa, Zimmerman (2002) propõe dois processos fundamentais: autocontrole e auto-observação. O primeiro, refere-se às estratégias adotadas pelos estudantes, durante a fase anterior,

para administrar de forma eficiente os recursos disponíveis e sustentar a concentração na realização da tarefa. Entre essas práticas, pode ser ilustrado o uso de ferramentas organizacionais, utilizado por alguns estudantes autorregulados, como a elaboração de resumos, mapas mentais, fichas de estudo, gráficos e tabelas, bem como o gerenciamento do tempo e a organização do ambiente de estudo para reduzir distrações (Zimmerman; Moylan, 2009).

Esses mecanismos contribuem significativamente para que o aprendiz mantenha um alto nível de engajamento e potencialize a eficácia do processo de aprendizagem. O autor ressalta que dentre os principais tipos de métodos de autocontrole identificados, destacam-se o uso de imaginação, autoinstrução, foco de atenção e estratégias relacionadas à execução da tarefa. A fim de exemplificar, Zimmerman (2002) menciona que ao aprender a palavra espanhola *pan*, que significa "pão", uma estudante de língua inglesa poderia recorrer à visualização de uma forma de pão ou utilizar a autoinstrução com a expressão "*bread pan*". Além disso, ela poderia escolher um ambiente de estudo livre de distrações sonoras, a fim de melhorar o foco de sua atenção. Como estratégia de tarefa, poderia associar a palavra *pan* a outros vocábulos relacionados a alimentos, facilitando a memorização e o aprendizado.

A auto-observação, por sua vez, refere-se ao autorregistro de eventos pessoais ou à autoexperimentação para identificar as causas desses eventos (Zimmerman, 2002, p. 68). Por meio disso, os estudantes são capazes de realizar uma análise crítica de seu desempenho, identificando os pontos de sucesso bem como os aspectos que requerem ajustes imediatos. Um exemplo a ser citado é a autoavaliação realizada durante a leitura de um texto acadêmico, na qual o aprendiz verifica sua compreensão dos conceitos-chave e ajusta sua abordagem, caso perceba lacunas no entendimento. Essa verificação pode ser feita por meio de perguntas e reflexão sobre o conteúdo, resumo das ideias principais do texto, compreensão de termos ou conceitos por meio do contexto, entre outros. Caso os estudantes percebam que estão com lacunas em seu entendimento, eles têm a possibilidade de voltar ao trecho específico do texto para releitura, procurar outras fontes de informação para esclarecer dúvidas ou utilizar recursos adicionais, como glossários, anotações ou discussões com colegas ou professores.

Além disso, Zimmerman (2002) elucida que, regularmente, é solicitado para que os estudantes registrem o uso de seu tempo, com o objetivo de aumentar sua conscientização sobre o tempo dedicado aos estudos. Um aluno pode notar que, estudando sozinho, consegue concluir suas tarefas mais rapidamente do que quando estuda com algum colega. Com o objetivo de verificar essa observação, esse aluno poderia realizar um experimento, comparando o tempo de estudo em ambas as situações, a fim de determinar se a presença do amigo é vantajosa ou prejudicial ao seu desempenho.

Portanto, esse processo reflexivo possibilita aos estudantes ajustar suas estratégias de estudo, como a seleção de um ambiente mais adequado ou a reavaliação do tempo dedicado a determinadas atividades. Nessa fase, os estudantes produzem *feedbacks* intrínsecos para regular suas ações cognitivas, comportamentais e o ambiente ao seu redor (Zimmerman, 2013).

Bandura (1997) apresenta a autorregulação como um processo no qual os indivíduos monitoram e ajustam seus próprios comportamentos, emoções e pensamentos para atingir seus objetivos. Em sua teoria, destaca-se a autorregulação emocional como essencial para o desempenho em tarefas desafiadoras, visto que ela não se trata apenas de controlar ou suprimir as emoções, mas gerenciá-las estrategicamente, o que favorecerá o processo de aprendizagem e o alcance de metas, tornando o indivíduo mais resiliente, focado e perseverante. Por exemplo, ao realizar tarefas desafiadoras, a ansiedade ou frustração podem surgir e comprometer o foco. Desse modo, para controlar as emoções, os estudantes podem desenvolver estratégias como pausas programadas ou técnicas de respiração.

É relevante destacar que por meio das estratégias de autocontrole e da auto-observação, os estudantes podem intervir ativamente no seu aprendizado, promovendo maior autonomia e eficácia. Esta fase, interligada às fases de planejamento e autorreflexão, revela a dinâmica cíclica e interconectada do modelo de autorregulação, favorecendo a construção de um aprendizado duradouro e significativo.

Conforme Zimmerman (2002), a **fase de autorreflexão** é fundamental para o processo de autorregulação e envolve duas categorias principais de processos: *autojulgamento* e *autorreação*. O *autojulgamento* abrange dois aspectos: a autoavaliação, que consiste em comparar o desempenho de alguém com um padrão, seja ele um desempenho anterior, o desempenho de outra pessoa ou um critério absoluto, e a atribuição causal, que se refere às crenças sobre as causas dos sucessos ou fracassos. Por exemplo, atribuir uma pontuação baixa obtida a uma habilidade fixa pode ser desmotivador, enquanto associar esse resultado a fatores controláveis, como o uso inadequado de uma estratégia para realizar determinada tarefa, pode manter a motivação e estimular melhorias.

A *autorreação* envolve sentimentos de satisfação pessoal e afetos relacionados ao desempenho individual. Esse processo pode se manifestar de duas formas: reações adaptativas e reações defensivas. As reações adaptativas ocorrem quando a pessoa faz ajustes para melhorar a eficácia da aprendizagem, como modificar estratégias ineficazes para uma tarefa específica. Por outro lado, as reações defensivas consistem em esforços para proteger a autoimagem, muitas vezes por meio da evasão de situações desafiadoras, como abandonar um curso ou faltar a uma avaliação. Em uma aula de inglês, esse processo pode ser explorado por meio de atividades que incentivem os alunos a refletirem e avaliarem seu desempenho aliado a reações emocionais para que as adaptem de maneira estratégica. Por exemplo, é possível que os alunos façam um diário de aprendizagem ao

final da semana, registrando suas percepções sobre a aula de inglês, identificando suas conquistas durante as aulas e as atividades, e também os desafios, visando melhorias estratégicas. Esse diário físico ou *online* (como o professor e/ou o aluno preferir). Depois de refletido isoladamente, os alunos podem compartilhar suas percepções com os colegas e professor. Algumas perguntas que podem ser feitas a fim de guiar os estudantes nesse processo reflexivo e emocional são: (1) Qual parte da aula foi mais desafiadora? Por quê?; (2) O que faria diferente para melhorar seu desempenho?; (3) O que aprendeu mais facilmente? Por quê?; (4) Qual a estratégia de estudo que você utilizou? Funcionou?; (5) Como essa estratégia pode ser melhorada para se tornar mais eficaz?

A fase de autorreflexão é um processo cíclico, no qual as reflexões sobre esforços de aprendizagem anteriores influenciam as etapas futuras de planejamento e previsão. Por exemplo, sentimentos de insatisfação pessoal podem reduzir a autoeficácia, levando a um menor empenho em atividades de aprendizagem subsequentes. Essa fase é fundamental para que os alunos analisem o próprio desempenho e realizem ajustes necessários, aprimorando suas estratégias e resultados de aprendizagem (Zimmerman; Bandura, 1994).

Nesse contexto educacional, a crença de autoeficácia é fundamental, pois influencia diretamente em como os alunos se engajam nas tarefas de aprendizagem, persistem diante de desafios e ajustam suas estratégias para alcançar melhores resultados. Maciel-Santos (2021, p. 24) destaca que "um forte senso de autoeficácia motivará para a consecução dos objetivos planejados". Isso significa que, ao acreditar em suas próprias habilidades e na capacidade de atingir determinado objetivo, o aluno tende a se sentir mais motivado a agir, não desistir diante de possíveis obstáculos e buscar melhores resultados. Esse ciclo de avaliação é contínuo: ao obter sucesso em uma tarefa, o aluno reforça sua autoeficácia, o que, por sua vez, fortalece sua motivação para enfrentar novos desafios.

Vale ressaltar que Bandura e Schunk (1981) pontuaram uma diferença entre os alunos. Aqueles que estabeleciam metas proximais e específicas tendiam a monitorar melhor seu próprio desempenho, além de serem mais propensos a alcançar os objetivos propostos e apresentarem níveis mais elevados de autoeficácia em comparação com os que não definiam metas objetivas.

Em consonância, Zimmerman (2002) também destaca uma diferença, os novatos (*novices*) têm um modo de autorregular a aprendizagem diferente dos especialistas (*experts*). Isso significa que os aprendizes iniciantes têm uma maior dificuldade em planejar e monitorar o próprio aprendizado de forma eficaz. Ele exemplifica que os novatos se autorregulam de forma reativa, pois eles se comparam com os outros para julgar seu progresso. Essa prática, porém, é problemática, pois o padrão de sucesso dos outros está em constante evolução, tornando-se cada vez mais difícil de superar. Essas comparações podem os levar a acreditar que possuem falhas pessoais, ou seja, uma causa incontrolável, o que reduz sua motivação ao se deparar com novos desafios.

Em contrapartida, os especialistas (*experts*) avaliam seu desempenho com base em seus próprios objetivos. Além disso, atribuem seu progresso ao uso de estratégias eficazes, em vez de associarem os resultados a habilidades fixas. Esse modo de avaliação gera maior satisfação pessoal em relação ao próprio aprendizado e os incentiva a se esforçar continuamente para melhorar. Essas autorreações positivas fortalecem diversas crenças motivacionais, como a autoeficácia, as expectativas de resultados, a orientação para objetivos de aprendizagem e o interesse intrínseco (Zimmerman, 2002).

Nessa perspectiva, para um aprendizado eficaz e significativo é relevante esse ciclo de aprendizagem autorregulatória, pois contribui com diversas competências, favorecendo uma aprendizagem autônoma, o interesse intrínseco e a motivação do aluno a longo prazo.

Diante do exposto, baseadas nas três fases propostas modelo cíclico de Zimmerman (2000), apresentamos a seguir sugestões de materiais simplificados para que professores possam auxiliar seus alunos a se tornarem aprendizes (mais) autorregulados.

Atividades para promoção da autorregulação da aprendizagem

Para a **fase prévia**, sugerimos uma “Ficha de Planejamento”, sua utilização permite que o aluno estabeleça metas específicas, escolha métodos de estudo mais apropriados, prepare-se mentalmente, organize seu ambiente e seu tempo e estruture a tarefa, planejando e organizando a realização da atividade, segmentando-a em partes menores, estabelecendo a ordem das ações e identificando os materiais ou apoios necessários para completá-la.

Descrição da atividade:

Ao iniciar uma atividade acadêmica, isto é, estudar para uma avaliação, fazer um trabalho ou ler um texto, o estudante deve refletir e responder as perguntas da ficha de planejamento.

Objetivos:

- Desenvolver a capacidade de estabelecer metas específicas;
- Escolher métodos de estudo apropriados;
- Preparar o estudante mentalmente;
- Estruturar a tarefa.

Perguntas norteadoras:

- 1) Quais são meus objetivos com esta atividade?
- 2) O que preciso fazer para alcançar esses objetivos?
- 3) Quais materiais preciso ter em mãos?
- 4) Quais estratégias vou usar:

() resumo

() anotações

outra(s) _____

() mapa mental

() sublinhar

5) Quais dificuldades posso enfrentar e como devo me preparar?

6) Quanto tempo pretendo me dedicar a esta tarefa?

Para a **fase de realização**, propomos um “Checklist de Monitoramento”, a fim de que o aluno possa regular suas ações e estratégias de aprendizagem enquanto executa a tarefa, monitorando seu desempenho e promovendo autocontrole.

Descrição da atividade:

Durante a realização da atividade, o estudante deve utilizar o *checklist* para marcar os itens relacionados ao ambiente de estudo, ao foco atencional, ao uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão do conteúdo.

Objetivos:

- Monitorar o próprio desempenho;
- Ajustar o comportamento em tempo real;
- Promover o autocontrole.

Perguntas norteadoras:

- 1) Estou em um ambiente/local silencioso e livre de distrações () sim () não
- 2) Tenho fácil acesso a todos os materiais necessários () sim () não
- 3) O tempo que separei para esta atividade está sendo adequado () sim () não
- 4) Estou mantendo o foco na atividade e evitando checar o celular () sim () não
- 5) Estou compreendendo o conteúdo estudado até o momento () sim () não
- 6) Estou com dúvidas? Anotei para buscar ajuda / pesquisar () sim () não
- 7) Percebi que não estava avançando, vou ajustar minhas estratégias () sim () não
- 8) Estou mantendo uma atitude positiva, mesmo diante das dificuldades () sim () não

Para a **fase de autorreflexão**, apresentamos uma “Ficha de Autorreflexão”, que engloba a autoavaliação e autorreação do aluno, visando que ele identifique seus erros e acertos, aspectos a serem melhorados nas futuras tarefas, incentivando a autorreflexão crítica.

Descrição da atividade:

Após a conclusão da atividade, o estudante deve responder as perguntas sobre seu desempenho, as estratégias de aprendizagem utilizadas, as dificuldades encontradas e os sentimentos vivenciados.

Objetivos:

- Estimular a autorreflexão crítica;
- Reconhecer seus próprios erros e acertos;
- Identificar os pontos a serem melhorados em tarefas futuras.

DESENVOLVIMENTO

A fim de um melhor entendimento e aprofundamento sobre o tema, em fevereiro de 2025, realizamos uma busca geral por artigos no Portal de Periódicos da CAPES. No quadro abaixo, estão listados os resultados obtidos nos últimos 5 anos, de acordo com as combinações de termos relacionadas a esta pesquisa. Os resultados são apresentados na ordem descrita a seguir:

Inicialmente, a partir da combinação dos termos “autorregulação da aprendizagem”, “motivação do aluno” e “modelo de Zimmerman”, obtivemos 2 resultados (Franco; Espinosa; Heidemann, 2024; Torisu; De Lima, 2024). Utilizando apenas o termo “modelo de Zimmerman”, foram encontrados 6 resultados, dos quais 2 eram os artigos mostrados anteriormente e 3 não se relacionavam diretamente ao tema — referiam-se ao sobrenome dos autores que também são Zimmerman. Portanto, selecionamos apenas 1 artigo (Da Silva; De Souza; De Oliveira; Ramalho; Duarte, 2023). Posteriormente, ao acrescentar o termo “língua estrangeira” à busca, relacionados ao tema foram encontrados apenas 2 artigos (De Oliveira; Santos; Da Silva, 2021; Pereira, 2021) evidenciando a falta de pesquisas sobre o assunto, principalmente no contexto de ensino da língua inglesa.

Por fim, a busca realizada apenas com o termo “autorregulação da aprendizagem” apresentou 70 resultados (dentre os quais há pesquisas já mencionadas e repetidas, isto é, artigos que aparecem mais de uma vez na mesma busca), e, embora não são específicos à área de língua inglesa, selecionamos 2 artigos (Zoltowski; Teixeira, 2020; Cunha; Ribeiro; Sequeira; Barros; Cabral; Dias, 2020) que consideramos importantes para a autorregulação da aprendizagem, visto que por meio deles é possível identificar fatores facilitadores e dificultadores da aprendizagem e vislumbrar como as estratégias de autorregulação se desenvolvem em diferentes fases da educação e como as habilidades evoluem à medida que os estudantes ganham mais autonomia.

A seguir, descrevemos brevemente sobre os artigos selecionados na busca. Cada trabalho é analisado em relação às suas principais características, destacando os aspectos que se relacionam com o tema central deste estudo. O objetivo desta análise é compreender de que maneira as discussões e os resultados desses trabalhos contribuem para o aprofundamento da temática da autorregulação da aprendizagem, especialmente no contexto de alunos de língua inglesa.

Franco, Espinosa e Heidemann (2024) investigam a autorregulação acadêmica de estudantes de física e sua relação com a permanência no curso, apoiando-se nas teorias de Zimmerman (1886, 2000), Rosário (2004; 2007; 2009) e Tinto (1997; 2017; 2022), isto é, investiga como a autorregulação influencia a motivação dos alunos, impactando sua decisão de continuar ou abandonar o curso em questão.

A pesquisa foi realizada com 140 estudantes de física e, como instrumento de coleta de dados, os pesquisadores utilizaram um questionário online, elaborado com o objetivo de investigar alguns aspectos relacionados à vida acadêmica dos estudantes, como: a) adoção de comportamentos

autorregulatórios: questões afirmativas para investigar qual a frequência que os estudantes adotavam tais comportamentos nas fases de planejamento, execução, e avaliação; b) crenças de autoeficácia: a fim de verificar a percepção dos estudantes sobre suas próprias capacidades em utilizar os comportamentos nas fases descritas; c) senso de pertencimento: afirmações para avaliar o quanto os estudantes se sentiam integrados à comunidade acadêmica do curso de Física, bem como valorizados nele; d) percepção da relevância curricular: afirmações para compreender como os estudantes avaliam relevância e qualidade dos conteúdos do curso para seus objetivos pessoais.

A análise dos dados envolveu estatística descritiva (calculou a frequência das respostas), correlação de Spearman (para medir a intenção de persistência) e regressão linear (mostrou que a autorregulação da aprendizagem, o senso de pertencimento e a percepção da relevância curricular tiveram influência significativa sobre a intenção de persistência).

Os resultados mostraram que os estudantes adotam mais frequentemente comportamentos autorregulatórios relacionados à fase de avaliação (refletir sobre o desempenho e pensar em ações para melhorar) do que à fase de planejamento (organizar rotinas de estudo adequadas), com relatos de estudantes com dificuldade em organizar uma rotina de estudos adequada, apesar de se considerarem capazes de planejar tais rotinas. Foi identificado, também, que a maioria dos estudantes sente que faz parte da comunidade do curso de física e que sua participação é reconhecida, além do fato de grande parte dos alunos estar determinada a continuar nesse curso, mostrando forte compromisso com a conclusão da graduação.

Portanto, os resultados mostram que a autorregulação da aprendizagem, o senso de pertencimento e a percepção da relevância curricular influenciam a intenção de permanência dos estudantes de Física. Apesar de se considerarem capazes, muitos adotam menos comportamentos de planejamento, o que pode afetar sua motivação e desempenho.

Torisu e De Lima (2024) investigam os efeitos de uma intervenção pedagógica, baseada na Teoria Social Cognitiva de Bandura e no modelo de autorregulação da aprendizagem de Zimmerman (2002), voltada para o desenvolvimento dessa autorregulação na disciplina de matemática com estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Belo Horizonte.

A coleta de dados ocorreu em 2022, de maneira remota, devido ao período de isolamento social e foram utilizados alguns instrumentos de coletas, como: a) questionários antes e depois da implementação da proposta pedagógica; b) pré-teste e pós-teste, a fim de avaliar o conhecimento dos estudantes sobre o conteúdo de Matemática Financeira; c) entrevistas e sessões semiestruturadas.

Os resultados mostram que, após a intervenção, os alunos passaram a adquirir habilidades para definir objetivos, organizar seus ambientes de estudo, administrar seu tempo, planejar suas atividades e refletir sobre suas decisões, o que os ajudou a se tornarem mais autônomos na

capacidade de ajustar suas abordagens, competências relevantes não apenas para avanço da aprendizagem em matemática, mas, principalmente, para a vida cotidiana.

Dessa maneira, os autores concluem que promover a autorregulação da aprendizagem em matemática no Ensino Médio pode ter um impacto importante no aprimoramento do desempenho escolar e na formação de alunos mais autônomos e críticos. Além disso, eles ressaltam a relevância de abordagens pedagógicas que promovam a autorregulação, como uma ferramenta eficaz para enfrentar os desafios educacionais atuais.

Publicado em 2023, Silva, Jocykleber, Oliveira, Ramalho e Duarte (2023) analisam a autorregulação da aprendizagem no contexto de ensino remoto. Investigaram-se os desafios dessa transição, destacando as estratégias adotadas pelos alunos, incluindo o planejamento, o monitoramento e a avaliação de seu progresso acadêmico. Os principais resultados apontaram: (1) diferentes níveis de autorregulação, com parte dos estudantes se adaptando melhor ao ambiente remoto; (2) melhor desempenho entre aqueles que estabeleceram metas e gerenciaram seu tempo de estudo; (3) o papel fundamental da motivação intrínseca na promoção da autorregulação; (4) a importância da interação entre colegas e professores para uma aprendizagem mais satisfatória; e (5) a necessidade de suporte emocional e técnico durante situações adversas, como a pandemia.

Adriana, Santos e Da Silva (2021) relatam uma sequência didática aplicada no Instituto Federal Fluminense com foco em promover a autorregulação da aprendizagem e o engajamento afetivo dos alunos no ensino de Língua Inglesa. A proposta envolveu atividades colaborativas que favoreceram a autonomia e o protagonismo. Os resultados mostram que a abordagem afetiva, aliada à construção do conteúdo a partir de experiências pessoais, contribuíram para uma aprendizagem significativa e crítica. Ademais, o estudo ressaltou a importância da formação continuada dos docentes e aponta que práticas menos centradas na memorização potencializam a aprendizagem. Concluiu-se que a integração entre autorregulação e afetividade é essencial para o sucesso educacional na formação profissional.

A pesquisa desenvolvida por Pereira (2021) destaca a autonomia e a autorregulação como competências transversais fundamentais para o sucesso acadêmico no ensino superior e para o desempenho profissional. O estudo enfatiza que a aprendizagem autônoma capacita os alunos a identificar problemas, definir estratégias e atuar colaborativamente. O módulo elaborado no estudo integra o ensino de língua estrangeira com conteúdos específicos, priorizando a autonomia. Os principais resultados incluem: a criação do módulo educacional online adaptável a diferentes áreas de formação; a promoção de habilidades em língua inglesa no nível B1; e a constatação de que a autonomia e a autorregulação são centrais para o êxito acadêmico e profissional. A metodologia de pesquisa-ação também favoreceu um ambiente de aprendizagem interdisciplinar e integrado. Nesse

sentido, os resultados reforçaram a importância da autonomia e da autorregulação no contexto de ensino superior.

Zoltowski e Teixeira (2020) investigaram o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários, destacando como essa competência é construída de maneira única. A intervenção proporcionou reflexões e interações ao possibilitar que os estudantes monitorassem suas práticas de estudo. Observou-se que a autoeficácia foi fundamental para o avanço na autorregulação, especialmente entre aqueles que focaram no processo de aprendizagem, e não apenas nos resultados. O estudo ressaltou a importância do apoio individualizado e de *feedbacks* que valorizem o processo de aprendizagem. Dessa forma, a promoção da autorregulação no ensino superior deve ser adaptada às necessidades dos alunos, estimulando a autonomia e o pensamento crítico.

O artigo de Cunha, Ribeiro, Sequeira, Barros, Cabral e Dias (2020) buscou evidenciar as percepções de alunos adolescentes sobre os fatores que facilitam e dificultam seu aprendizado, com o objetivo de aprimorar os processos de ensino-aprendizagem. A pesquisa foi realizada com 32 participantes, distribuídos em cinco grupos focais em escolas privadas no Norte de Portugal. Os resultados principais indicaram: (1) a importância da interação professor-aluno, (2) a valorização da participação ativa nas aulas, (3) a promoção de emoções positivas, e (4) o papel dos alunos como protagonistas de sua aprendizagem. O estudo sugere a implementação de ações voltadas para a metacognição de alunos e professores, promovendo um ambiente escolar mais colaborativo. Em conclusão, a pesquisa contribui para as discussões sobre a aprendizagem escolar, especialmente em relação a dar vozes aos alunos.

Esses artigos evidenciam aspectos comuns e divergentes que contribuem para a compreensão do impacto da autorregulação na aprendizagem. A maioria dos estudos enfatizam a importância da autorregulação e da autonomia no aprendizado, destacando a necessidade de estratégias que promovam a autoeficácia, a interação professor-aluno e o feedback construtivo. Esses resultados reforçam a relevância da autorregulação no processo educacional, alinhando-se aos objetivos deste trabalho de promover práticas pedagógicas que apoiam e subsidiam a autorregulação dos estudantes, especialmente com o uso de metas específicas e estratégias de autoavaliação. Além disso, mesmo em relação à divergência dos estudos quanto às metodologias e contextos, elas possibilitam o desenvolvimento da autorregulação nos mais diversos contextos de ensino. Esses resultados são relevantes pois oferecem estratégias pedagógicas que promovem a autonomia dos alunos, mas também que abrem caminhos para a exploração de intervenções personalizadas e contextuais a cada um.

Além dos artigos da busca geral, realizamos busca sobre a temática no programa de estudos do qual fazemos parte – o Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas (MEPLEM) e

identificamos uma pesquisa sobre esse tema, orientada pela professora doutora Lilian Kemmer Chimentão. Apresentamos, no quadro a seguir, o resultado de nossa busca.

Quadro 2 – Dissertação sobre a autorregulação da aprendizagem no MEPEM

Tipo	Autor	no	Título	Palavras-chave	Programa de Pós-Graduação
Dissertação	Nogueira, João Paulo.	2024	Autorregulação da aprendizagem na formação de professores de inglês: planejamento, ação, observação e reflexão em uma sequência de aulas sobre o gênero plano de aula.	Autorregulação da aprendizagem; Plano de aula; Formação inicial de professores de inglês; Teoria Social Cognitiva; Pesquisa-ação	MEPEM- UEL

Fonte: As autoras

Nogueira (2024) analisa, em sua dissertação de mestrado, a autorregulação da aprendizagem na formação de professores de inglês, com foco nas etapas de planejamento, ação, observação e reflexão em uma sequência de aulas sobre o gênero plano de aula. O objetivo é contribuir para a formação de professores de inglês mais autorregulados, oferecendo exemplos práticos para desenvolver essa habilidade. O pesquisador elaborou e implementou um e-book (produto educacional) na turma do 4º ano do curso de Letras Inglês da UEL para ajudar os futuros professores a se conscientizar e promover a autorregulação em sua prática. Para a geração de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: a) questionários (inicial e final) individuais; b) artefatos de aprendizagem: Relatório Reflexivo, Avaliação Final (adaptação de um plano de aula) e Guia para Análise do Produto Educacional e c) grupo focal.

A coleta de dados buscou analisar a percepção dos estudantes-professores sobre o uso do e-book e a incorporação de subprocessos da autorregulação em seus próprios planos de aula. Os resultados indicaram que o material ajudou a promover a conscientização e o uso dos subprocessos da autorregulação na construção de planos de aula.

Dessa forma, o estudo destaca a importância de inserir práticas de autorregulação na formação de professores, disponibilizando recursos que estimulem a autonomia e a reflexão crítica desde os primeiros momentos da trajetória profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou evidenciar os processos de autorregulação da aprendizagem, conforme a proposta de Zimmerman (2002), destacando a importância das fases de previsão, realização e autorreflexão. Além disso, foi explorado o papel da autoeficácia, segundo Bandura (1997), como fator determinante para a motivação e o desempenho no processo de aprendizagem dos alunos.

Vale ressaltar que os alunos que planejam e elaboram estratégias autorregulatórias eficazes tendem a apresentar uma maior capacidade para ajustar seu desempenho e lidar com futuros desafios. A autoeficácia demonstrou ser um fator fundamental para sustentar a motivação ao longo

do processo de aprendizagem, incentivando os alunos a persistirem em seus objetivos, mesmo diante de dificuldades.

As reflexões apresentadas podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incentivam e subsidiam a autorregulação dos alunos, especialmente por meio do uso de metas específicas e estratégias de autoavaliação. Tais práticas podem ser aplicadas tanto em contextos escolares quanto em ambientes de aprendizagem autônoma.

A promoção dessas práticas mostra-se essenciais em um contexto educacional voltado para a formação de aprendizes autônomos. Nesse sentido, seguindo as fases elaboradas por Zimmerman (2002), é importante incluir a criação de metas tangíveis e o planejamento de ações adequadas para atingi-las. Por exemplo, se a meta principal for “melhorar o desempenho na disciplina de língua inglesa”, o aluno pode estabelecer passos concretos para alcançá-la, como: revisar o conteúdo diariamente por 30 minutos, responder semanalmente três questões sobre o tema estudado, assistir a aulas extras por meio de pesquisas na *internet*, anotar dúvidas para posteriormente tirá-las com o professor, dentre outros.

Após essa fase, é possível elaborar um diário de aprendizagem no qual será analisado se as ações foram produtivas ou se precisaram de ajustes. Nesse diário, será realizada a autoavaliação de suas estratégias, podendo utilizar questionamentos para direcionar essa reflexão. Algumas perguntas são: o que foi mais desafiador nesse conteúdo? o que foi mais fácil? Qual estratégia você utilizou para estudar o tema? Foi o suficiente ou será necessário usar outras estratégias? Você teve um melhor desempenho trabalhando de forma individual ou em grupos para a aprendizagem desse conteúdo?

Essas estratégias fortalecem a autoeficácia e incentivam a autorreflexão contribuindo para que os alunos se tornem protagonistas de seu processo de aprendizagem, alcançando resultados significativos e duradouros enquanto aprendizes. Além disso, este trabalho buscou contribuir, por meio de exemplos práticos que podem ser usados para potencializar a autorregulação da aprendizagem, para a compreensão da importância da autorregulação no contexto educacional, ressaltando seu papel na promoção da autonomia e no desenvolvimento de competências acadêmicas.

Contudo, destaca-se a necessidade da produção de mais estudos na área da autorregulação da aprendizagem, a fim de ampliar as discussões no meio acadêmico e pedagógico, considerando os diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Futuramente, podem ser exploradas propostas como a implementação de oficinas e projetos voltados ao desenvolvimento de estratégias autorregulatórias, a produção de materiais pedagógicos (como *sites* e aplicativos) que integrem teoria e prática, além da formação continuada para professores, capacitando-os para ensinar seus alunos a planejarem, monitorarem e avaliarem sua própria aprendizagem. Essas iniciativas têm o potencial

de expandir a compreensão sobre o tema e de contribuir significativamente para o fortalecimento da aprendizagem nos diversos ambientes educativos.

REFERÊNCIAS

BANDURA, Albert. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman, 1997.

BANDURA, Albert; SCHUNK, Dale H. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, v. 41, n. 3, p. 586–598, 1981.

BRONSON, Martha B. *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press, 2000.

CASIRAGHI, Bruna; BORUCHOVITCH, Evely; ALMEIDA, Leandro S. Aprendizagem e rendimento acadêmico no ensino superior: um olhar da psicologia da educação. In: _____. *Ensino superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes*. [S.l.]: Pedro & João Editores, 2023. p. 77–102. Disponível em: <https://www.doi.org/10.51795/9786506950>. Acesso em: 28 fev. 2025.

CUNHA, Rosário Serrão et al. O que facilita e dificulta a aprendizagem? A perspectiva de adolescentes. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 25, p. e46414, 2020.

DA SILVA, Levy Ruanderson Ferreira et al. Autorregulação da aprendizagem no ensino remoto: estudo com discentes de Ciências Contábeis durante a pandemia da Covid-19. *Revista de Contabilidade da UFBA*, Salvador, v. 17, n. 1, p. e2304, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rcontabilidade/article/view/53697>. Acesso em: 28 fev. 2025.

DE OLIVEIRA, Adriana Guimarães; DOS SANTOS, Dirceu Pereira; DA SILVA, José Augusto Ferreira. Autorregulação da aprendizagem de língua estrangeira no curso técnico em eventos: uma experiência formadora. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 50–77, 2021. DOI: 10.36524/profept.v4i3.564. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/564>. Acesso em: 28 fev. 2025.

DUARTE, Newton. *Educação e desenvolvimento humano: uma perspectiva histórico-cultural*. Campinas: Autores Associados, 2002.

FRANCO, Bianca Vasconcelos do Evangelho; HEIDEMANN, Leonardo Albuquerque; ESPINOSA, Tobias. Autorregulação acadêmica como um elemento importante da intenção de persistir: um estudo empírico com estudantes de graduação em física. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 24, e45565, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/45565>. Acesso em: 8 maio 2025.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. *Autorregulação da aprendizagem: uma análise sobre suas dimensões e o papel da escola*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

GANDA, Daniela Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem, motivação e autorregulação da aprendizagem: um estudo com estudantes universitários. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 46, p. 1–10, 2018.

LOPES DA SILVA, Armando. Auto-regulação da aprendizagem: a demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A. M.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. (Org.). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, 2004a. p. 17–39.

LOPES DA SILVA, Armando. Estratégias para promover a autorregulação na escola. In: LOPES DA SILVA, A. et al. (Org.). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, 2004b. p. 145–168.

MACIEL-SANTOS, Aline Guilherme. *Autorregulação da aprendizagem no ensino superior: uma proposta de intervenção colaborativa*. 2024.

NOGUEIRA, João Paulo da Mata. *Autorregulação da aprendizagem na formação de professores de inglês: planejamento, ação, observação e reflexão em uma sequência de aulas sobre o gênero plano de aula*. 2024. 219 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

PANADERO, Ernesto; KLUG, Julia; JÄRVELÄ, Sanna. The impact of a training program on university students' self-regulated learning strategies. *The Internet and Higher Education*, [S. l.], v. 29, p. 123–131, 2015.

PEREIRA, C. M.; PIQUER-PÍRIZ, A. M.; ZVERINOVA, J. Promotion of autonomy and self-regulation in higher education students: construction of a teaching and learning module insert in the project “interdisciplinary collaborative approaches to learning and teaching”. *Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health*, [S. l.], v. 2, n. 15, p. 11–21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0215.23262>.

ROSÁRIO, Pedro; ALMEIDA, Leandro S. A autorregulação da aprendizagem na escola: da pesquisa à intervenção. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1–10, 2005.

ROSÁRIO, Pedro. Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade. *Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 349–358, 2010.

SÁ, Isabel. Promover a autorregulação na aprendizagem escolar: uma perspetiva educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. 32, n. 3, p. 89–102, 1998.

SCHUNK, Dale H.; GREENE, Jeffrey A. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. 2. ed. New York: Routledge, 2018.

SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Lawrence Erlbaum, 2008.

SILVA, Armando Lopes da et al. *Aprendizagem autorregulada pelo estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, 2004.

SIMÃO, Ana Maria Veiga. *Aprendizagem estratégica: uma aposta na autorregulação*. Lisboa: Colibri, 2002.

TORISU, Edmilson Minoru; DE LIMA, Ediane Pereira. Autorregulação da aprendizagem matemática no ensino médio: um estudo com alunos da rede pública de Belo Horizonte. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, [S. l.], v. 24, n. 4, p. 658–666, 2023. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgscogna.com.br/ensino/article/view/10584>. Acesso em: 28 fev. 2025.

VEIGA SIMÃO, Ana Maria. *Aprendizagem estratégica: uma aposta na autorregulação*. Lisboa: Colibri, 2002.

VEIGA SIMÃO, Ana Maria. Autorregulação da aprendizagem e sucesso escolar. In: LOPES DA SILVA, A. et al. (Org.). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, 2004a. p. 69–90.

VEIGA SIMÃO, Ana Maria. A autorregulação da aprendizagem na formação de professores. In: BIZARRO, R.; BRAGA, J. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora, 2004b. p. 192–206.

VEIGA SIMÃO, Ana Maria. A promoção da autorregulação em contextos de aprendizagem. *Revista da Faculdade de Letras*, v. 22, p. 131–148, 2005.

VEIGA SIMÃO, Ana Maria. Estratégias metacognitivas e motivacionais de autorregulação da aprendizagem em alunos do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 40, n. 2, p. 103–124, 2006.

ZEIDNER, Moshe; BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul R. Self-regulation: directions and challenges for future research. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Ed.). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 2000. p. 749–768.

ZIMMERMAN, Barry J. Self-regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Ed.). *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice*. New York: Springer-Verlag, 1989. p. 1–25.

ZIMMERMAN, Barry J. Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, v. 25, n. 1, p. 3–17, 1990.

ZIMMERMAN, Barry J. Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Ed.). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. p. 3–21.

ZIMMERMAN, Barry J. Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Ed.). *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press, 1998. p. 1–19.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul R.; ZEIDNER, Moshe (org.). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 2000. p. 13–39.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 64–70, 2002.

ZIMMERMAN, Barry J.; MOYLAN, Adam R. Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. In: HACKER, Douglas J.; DUNLOSKEY, John; GRAESSER, Arthur C. (org.). *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge, 2009. p. 299–315.

ZIMMERMAN, Barry J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, [S. l.], v. 48, n. 3, p. 135–147, 2013.

ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários: um estudo qualitativo. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 25, p. e47501, 2020.